

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Doutorado Latino-Americano

Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni

**ESCOLAS PÚBLICAS DE EXCELÊNCIA E A FORMAÇÃO DE ELITES
MERITOCRÁTICAS: uma análise de políticas de educação média no
Brasil, Chile e Peru**

Belo Horizonte
2023

Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni

**ESCOLAS PÚBLICAS DE EXCELÊNCIA E A FORMAÇÃO DE ELITES
MERITOCRÁTICAS: uma análise de políticas de educação média no
Brasil, Chile e Peru**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação (versão corrigida).

Orientadora: Profa. Dra. Dalila Andrade Oliveira

Coorientador: Prof. Dr. Javier Campos Martínez

Belo Horizonte

2023

M476e
T Mazoni, Anna Rachel Mendes Gontijo, 1970-
Escolas públicas de excelência e a formação de elites meritocráticas [manuscrito]
: uma análise de políticas de educação média no Brasil, Chile e Peru / Anna Rachel
Mendes Gontijo Mazoni. -- Belo Horizonte, 2023.
347 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de
Educação.
Orientadora: Dalila Andrade Oliveira.
Coorientador: Javier Campos Martínez.
Bibliografia: f. 321-341.
Apêndices: f. 342-346.
Anexos: f. 345-347.

1. Educação -- Teses. 2. Rendimento escolar -- Teses. 3. Desempenho -- Teses.
4. Educação -- Qualidade -- Teses. 5. Escolas -- Controle de qualidade -- Teses.
6. Avaliação educacional -- Teses. 7. Educação -- Qualidade -- Avaliação -- Teses.
8. Ensino médio -- Teses. 9. Ensino médio -- Avaliação -- Teses. 10. América Latina --
Educação -- Teses. 11. Educação comparada -- Brasil -- América Latina -- Teses.
12. Chile -- Educação -- Teses. 13. Peru -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Oliveira, Dalila Andrade. III. Martínez, Javier Campos. IV. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 379.201

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

ANNA RACHEL MENDES GONTIJO MAZONI

Realizou-se, no dia 31 de maio de 2023, às 13:30 horas, em plataforma virtual, a 931ª defesa de tese, intitulada *ESCOLAS PÚBLICAS DE EXCELÊNCIA E A FORMAÇÃO DE ELITES MERITOCRÁTICAS: uma análise de políticas de educação média no Brasil, Chile e Peru*, apresentada por ANNA RACHEL MENDES GONTIJO MAZONI, número de registro 2019650414, graduada no curso de EDUCACAO FISICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Dalila Andrade Oliveira - Orientador (UFMG), Prof(a). Javier Campos Martinez - co-orientador (Universidad Austral de Chile), Prof(a). Vicente Sisto (PUC Valparaíso), Prof(a). Ricardo Cuenca Pareja (Universidad Nacional Mayor de San Marcos), Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão (UFMG), Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva (UFMG).

A comissão considerou a tese: Aprovada, destacando a relevância acadêmica e científica, o rigor metodológico e uma perspectiva comparada muito bem desenvolvida. Recomenda-se a publicação dos resultados na forma de artigos científicos e outros trabalhos acadêmicos.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 31 de maio de 2023.

Prof(a). Dalila Andrade Oliveira (Doutora)

Prof(a). Javier Campos Martinez (Doutor)

Prof(a). Vicente Sisto (Doutor)

Prof(a). Ricardo Cuenca Pareja (Doutor)

Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão (Doutor)

Prof(a). Ana Maria Alves Saraiva (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por Dalila Andrade Oliveira, Coordenador(a), em 31/05/2023, às 18:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Geraldo Magela Pereira Leao, Professor do Magistério Superior, em 01/06/2023, às 07:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Ana Maria Alves Saraiva, Professora do Magistério Superior, em 01/06/2023, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Ricardo David Cuenca Pareja, Usuário Externo, em 12/06/2023, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Javier Martín Campos Martínez, Usuário Externo, em 12/06/2023, às 18:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Luiz Paulo Ribeiro, Coordenador(a) de curso de pós-graduação, em 04/07/2023, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2332162 e o código CRC 8720C1BD.

*Ao Gustavo,
por fazer tudo valer a pena.*

AGRADECIMENTOS

Esta jornada acadêmica foi marcada pelo apoio generoso de muitas pessoas, às quais eu gostaria de expressar minha sincera gratidão:

Agradeço à Profa. Dalila Andrade Oliveira, minha orientadora, por me guiar e apontar novos caminhos durante o percurso; por me transmitir confiança no trabalho; pelos ensinamentos e pelo exemplo como docente e pesquisadora;

Ao Prof. Javier Campos Martínez, por aceitar coorientar esta tese e pelas importantes interlocuções e aportes;

À Profa. Maria Alice Nogueira, parecerista do projeto, e aos professores/as Ana Saraiva, Geraldo Leão, Ricardo Cuenca, Shirlei Sales e Vicente Sisto, que participaram das bancas de qualificação e/ou defesa da tese, pela avaliação crítica e as valiosas contribuições ao trabalho;

Aos/às pesquisadores/as do Gestrado, pela acolhida, a amizade, a cooperação e os diálogos que enriqueceram meu entendimento sobre pesquisa em política educacional;

Aos professores/as do PPGE Dalila Andrade Oliveira, Francisco Ângelo Coutinho, Júlio Emílio Diniz Pereira, Lívia Fraga Vieira, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (*in memoriam*) e Valéria Cristina de Oliveira, pelos conhecimentos compartilhados;

Ao Prof. Gary Anderson, pela interlocução e as recomendações de leitura;

À coordenadora do Programa de Doctorado en Educación Universidad Alberto Hurtado / Universidad Diego Portales, Profa. Alejandra Falabella e aos professores/as Javier Corvalán, Cristián Cox, Pablo Toro e Paola Sevilla, pela receptividade e os aportes à minha formação;

Aos/às colegas do Doutorado Latino-Americano, Cauê Galvão, Diana Vanegas e Lianny Sánchez pela convivência e o aprendizado coletivo;

Ao amigo e colega Víctor Figueroa, pelas partilhas e as contribuições à pesquisa;

A todos/as que generosamente me ajudaram a acessar o campo de pesquisa: no Brasil, a equipe do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação de Pernambuco (Sintepe); no Chile, os colegas Víctor Figueroa e Simón Rodríguez e os funcionários das entidades administrativas às quais pertencem as escolas

pesquisadas; no Peru, a equipe da Debedsar/Minedu, em especial Hugo Rodríguez, Mitchell Tejada e Rodolfo Rojas. A estes últimos agradeço também pelo apoio logístico à investigação e pelos dados disponibilizados.

Aos/às pesquisadores/as Alexandre Duarte, Dalila Oliveira, Hedgard Silva e Juliana Souza pela parceria na realização dos grupos focais no Recife; à direção do Sintepe pelo apoio logístico e a cessão do espaço;

Aos/às diretores/as, coordenadores/as e *jefes/as de UTP* que abriram as portas de suas escolas para esta pesquisa, pela receptividade e a colaboração;

Aos/às estudantes que participaram dos grupos focais, pela disposição em compartilhar suas perspectivas e experiências;

Aos/às funcionários/as do PPGE/UFMG, pela atenção e disponibilidade;

Aos/às colegas do Departamento de Educação Física da Puc Minas – aos/às quais agradeço em nome dos chefes de departamento Joécio Fernandes e Daniel Marangon –, pelo apoio solidário;

À Adriana Freitas, Ana Cristina Purificação, Ida Mazoni, Magali Seniuk e Milena Rincón, pelo amparo e guarida durante estes quatro anos;

Aos meus pais Gercina e Antônio e meus irmãos Ana Cristina e Toninho, pelo apoio emocional e o encorajamento;

Ao meu esposo Gustavo e meus filhos Joel, Davi e Samuel, pelo suporte, a presença amorosa e a compreensão nos momentos em que fui ausente ou desatenta;

A Jesus Cristo – com quem aprendi que a graça se sobrepõe ao mérito –, pelos ensinamentos, a proteção e o amor incondicional.

RESUMO

A implementação de políticas educacionais focalizadas no alto rendimento tem sido um expediente adotado em vários países latino-americanos. Esta pesquisa visa compreender como os princípios de excelência e meritocracia se materializam no projeto formativo de três programas de educação média que têm como objetivo oferecer a jovens de baixas condições socioeconômicas a oportunidade de estudar em estabelecimentos de alta qualidade, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades e talentos. Os programas pesquisados são as Escolas de Referência em Ensino Médio (Pernambuco, Brasil), os *Liceos Bicentenario de Excelencia* (Chile) e os *Colegios de Alto Rendimiento* (Peru). Com base na abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e colaboradores, são analisados, em uma perspectiva comparada, o contexto político e as influências (internas e externas) que pautaram a criação das políticas, os discursos em que se fundamentam e a forma com que os aspectos curriculares, pedagógicos e de gestão atuam na formação do jovem com as características delineadas nas diretrizes dos programas. Os procedimentos metodológicos envolveram levantamento bibliográfico, análise de documentos e grupos focais realizados com estudantes de seis escolas (duas em cada país). A análise das políticas aponta para um hibridismo entre a excelência que se expressa nas dimensões ética e crítica, herdadas da tradição republicana, e a excelência traduzida em indicadores, produto da submissão aos princípios de mercado. Observou-se que a busca do alto rendimento acadêmico requer, por parte da coordenação dos programas, uma intensa mobilização de processos de controle, gestão pedagógica e avaliação. Após a escuta dos jovens, concluiu-se que a formação do perfil de “estudante de excelência” se manifesta de forma distinta em cada contexto pesquisado e envolve uma combinação entre a performance acadêmica (expressa por resultados em avaliações) e processos de socialização mais amplos, desenvolvidos em projetos curriculares e extracurriculares. De uma forma geral, os jovens pesquisados avaliam positivamente suas escolas e demonstram forte adesão aos valores meritocráticos, em uma perspectiva que exalta o esforço e a disciplina mais do que o talento. Os processos regulatórios dos programas pesquisados indicam mudanças em direção à democratização do acesso, como aumento do número de escolas (Brasil e Chile) e mudanças nos processos de admissão (Chile e Peru). Enquanto o programa peruano mantém o propósito inicial de seletividade e alto

rendimento, nos contextos chileno e brasileiro a expansão do modelo provocou a diluição das características de diferenciação, fundamentais em um projeto direcionado à excelência. Para compensar, ainda que parcialmente, a perda de rendimento imposta pela massificação, estratégias de monitoramento pedagógico e administrativo foram criadas ou aperfeiçoadas. Todavia, o processo de expansão fortaleceu a diferenciação entre escolas do mesmo programa, criando ou consolidando nichos de excelência.

Palavras-chave: excelência; performatividade; meritocracia; ensino médio.

RESUMEN

La implementación de políticas educativas centradas en el alto rendimiento ha sido adoptada en varios países de América Latina. Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo los principios de excelencia y meritocracia se materializan en el proyecto educativo de tres programas de educación media que buscan ofrecer a jóvenes de bajo nivel socioeconómico la oportunidad de estudiar en establecimientos de alta calidad, permitiéndoles desarrollar sus habilidades y talentos. Los programas estudiados son las *Escolas de Referência em Ensino Médio* (Pernambuco, Brasil), los Liceos Bicentenario de Excelencia (Chile) y los Colegios de Alto Rendimiento (Perú). A partir del enfoque del ciclo de políticas propuesto por Stephen Ball y colaboradores, se analizan, desde una perspectiva comparada, el contexto político y las influencias (internas y externas) que orientaron la creación de las políticas, los discursos en que se basan y la forma en que los aspectos curriculares, pedagógicos y de gestión actúan en la formación de jóvenes con las características señaladas en las directrices de los programas. Los procedimientos metodológicos incluyeron revisión bibliográfica, análisis de documentos y *focus groups* con estudiantes de seis escuelas (dos en cada país). El análisis de las políticas apunta a un hibridismo entre la excelencia expresada en las dimensiones ética y crítica, heredada de la tradición republicana, y la excelencia traducida en indicadores, producto de la sumisión a los principios de mercado. Se observó que la búsqueda de un alto rendimiento académico requiere, por parte de la coordinación de los programas, una intensa movilización de procesos de control, gestión pedagógica y evaluación. Luego de escuchar a los jóvenes, se concluyó que la formación del perfil de “estudiante de excelencia” se manifiesta de manera diferente en cada contexto investigado e implica una combinación entre el rendimiento académico (expresado por los resultados en las evaluaciones) y procesos de socialización más amplios, desarrollados en el ámbito curricular y extracurricular. En general, los jóvenes encuestados evalúan positivamente sus escuelas y demuestran una fuerte adhesión a valores meritocráticos, en una perspectiva que ensalza el esfuerzo y la disciplina más que el talento. Los procesos regulatorios de los programas investigados indican cambios hacia la democratización del acceso, como un aumento en el número de escuelas (Brasil y Chile) y cambios en los procesos de admisión (Chile y Perú). Mientras que el programa peruano mantiene su propósito inicial de selectividad y alto rendimiento, en los contextos chileno y brasileño la expansión del

modelo ha llevado a la dilución de las características de diferenciación, fundamentales en un proyecto orientado a la excelencia. Para compensar, aunque sea parcialmente, la pérdida de rendimiento impuesta por la masificación, se crearon o mejoraron estrategias de monitoreo pedagógico y administrativo. Sin embargo, el proceso de expansión fortaleció la diferenciación entre escuelas dentro de un mismo programa, creando o consolidando nichos de excelencia.

Palabras clave: excelencia; performatividad; meritocracia; educación media.

ABSTRACT

Educational policies focused on high performance have been adopted in several Latin American countries. This research aims to understand how the principles of excellence and meritocracy materialize in the educational project of three high school programs that aim to offer youngsters from low socio-economic backgrounds the opportunity to study in high quality institutions, enabling them to develop their skills and talents. The programs under investigation are: *Escolas de Referência em Ensino Médio* (Pernambuco, Brazil), *Liceos Bicentenario de Excelencia* (Chile), and *Colegios de Alto Rendimiento* (Peru). Based on the policy cycle approach proposed by Stephen Ball and collaborators, the political context and the influences (internal and external) that guided the creation of the policies, the discourses on which they are based, and the way in which the curricular, pedagogical and management aspects act in the formation of young people with the characteristics outlined in the programs' guidelines are analyzed from a comparative perspective. The methodological procedures involved a bibliographical survey, document analysis and focus groups with students from six schools (two in each country). The analysis of the policies points to a hybridism between excellence expressed in the ethical and critical dimensions, inherited from the republican tradition, and excellence translated into indicators, a product of adherence to market principles. It was observed that the pursuit of high academic performance requires intense mobilization of control, pedagogical management, and evaluation processes on the part of the program coordinators. After listening to the youngsters, it was concluded that the shaping of the "student of excellence" profile manifests differently in each investigated context and involves a combination of academic performance (expressed in assessment results) and broader socialization processes, developed in both curricular and extracurricular projects. In general, the students evaluate their schools positively and demonstrate strong adherence to meritocratic values, from a perspective that exalts effort and discipline rather than talent. The regulatory processes of the researched programs indicate changes towards the democratization of access, such as an increase in the number of schools (Brazil and Chile) and changes in the admission processes (Chile and Peru). While the Peruvian program maintains its initial purpose of selectivity and high performance, the expansion of the model in the Chilean and Brazilian contexts has diluted the characteristics of differentiation, which are fundamental in a project aimed at excellence. To

compensate, even partially, for the performance loss resulting from massification, pedagogical and administrative monitoring strategies were created or improved. However, the expansion process strengthened differentiation between schools within the same program, leading to the creation or consolidation of niches of excellence.

Keywords: excellence; performativity; meritocracy; high school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Contextos do processo de elaboração de políticas	66
Figura 2 – Percentual de matrículas na educação básica regular, segundo dependência administrativa, em Pernambuco (2020).	95
Figura 3 – Evolução do Ideb do ensino médio na rede estadual de Pernambuco (2005 a 2019)	110
Figura 4 – Estrutura organizacional dos <i>Colegios de Alto Rendimiento</i>	153
Figura 5 – O engajamento do estudante com a escola	286

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os contextos da pesquisa: questões, procedimentos e fontes	67
Quadro 2 – Dados sobre os grupos focais	78
Quadro 3 – Dados demográficos, socioeconômicos e políticos do Brasil, Chile e Peru	83
Quadro 4 – Indicadores educacionais no Brasil, Chile e Peru	84
Quadro 5 – Características dos programas EREM, LBE e COAR	158
Quadro 6 – Documentos submetidos à contagem de palavras	164
Quadro 7 – Palavras recorrentes nos documentos analisados	165
Quadro 8 – Expressões mais recorrentes nos documentos analisados	165
Quadro 9 – Objetivos dos programas EREM, LBE e COAR	168
Quadro 10 – Regulações normativas - EREM	186
Quadro 11 – Regulações normativas - LBE	188
Quadro 12 – Regulações normativas - COAR	191
Quadro 13 – Estudos Revisados - Escolas de Referência em Ensino Médio	200
Quadro 14 – Estudos revisados - <i>Liceos Bicentenario</i>	207
Quadro 15 – Estudos revisados - <i>Colegios de Alto Rendimiento</i>	216
Quadro 16 – Indicadores finalísticos, de resultado e de processo - Pernambuco ..	268
Quadro 17 – Indicadores de resultado e processo para os <i>Liceos Bicentenario</i> , na modalidade Humanístico-Científica, em 2020.	269
Quadro 18 – Indicadores de resultados de los procesos del COAR	271

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de estabelecimentos agregados ao Programa LBE e natureza do mantenedor	130
Tabela 2 – Estabelecimentos agregados ao Programa LBE por modalidade de ensino ofertada	130
Tabela 3 – Unidades da Red COAR: ano de início e localização.....	149
Tabela 4 – Dados gerais sobre as escolas pesquisadas.....	239
Tabela 5 – Dados comparados das Escolas B1 e B2	241
Tabela 6 – Dados comparados dos Liceus C1 e C2	245
Tabela 7 – Dados comparados do Colégios P1 e P2.....	248

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APRA	Aliança Popular Revolucionária Americana
ALC	América Latina e Caribe
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BI	Bachillerato Internacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAF	Banco de Desenvolvimento da América Latina
CEE	Centro de Ensino Experimental
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina
CEPPE	Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação / Consejo Nacional de Educación
CNLB	Coordinación Nacional de Liceos Bicentenario
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAR	Colegios de Alto Rendimiento
Debedsar	Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento
EBR	Educación Básica Regular
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
ETE	Escolas Técnicas Estaduais
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRE	Gerência Regional de Educação
GUE	Grandes Unidades Escolares
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Idepe	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBE	Liceos Bicentenario de Excelencia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
LPE	Liceos Públicos de Excelencia
MEC	Ministério da Educação (Brasil)
Mecep	Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana
Minedu	Ministerio de Educación del Perú
Mineduc	Ministerio de Educación de Chile
NEM	Nota de Enseñanza Media
NGP	Nova Gestão Pública
NGR	Núcleo de Gestão por Resultados na Educação
NSE	Nível socioeconômico
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAES	Prueba de Acceso a la Educación Superior
PAP	Partido Aprista Peruano
PEI	Programa de Educação Integral
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PGM	Programa Ganhe o Mundo
PIB	Produto Interno Bruto
PIE	Programa de Integración Escolar
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment)
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMG	Programa de Modernização de Gestão
PNE	Plano Nacional de Educação/Educación
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Pacto pela Educação
Procentro	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador

PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSU	Prueba de Selección Universitaria
PT	Partido dos Trabalhadores
Reduca	Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação
SAE	Sistema de Admisión Escolar
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saepe	Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SEP	Ley de Subvención Escolar Preferencial
SLEP	Servicio Local de Educación Pública
Simce	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
Sinace	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
Sinad	Sistema de Información de Apoyo a la Administración Documental y de Archivo
Sintepe	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SNED	Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño
TEAR	Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TCH	Teoria do Capital Humano
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UMC	Unidad de Medición de la Calidad Educativa
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTP	Unidad Técnico Pedagógica
VEDA	Valoración Externa de Aprendizajes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Políticas focalizadas, excelência e meritocracia: delimitando o objeto de pesquisa.....	24
1.1.1 Questões norteadoras e objetivos.....	30
1.1.2 Justificativa.....	31
1.2 Referencial teórico	32
1.2.1. Conceitos, fenômenos e atores no campo da política educacional.....	32
1.2.2. Meritocracia e justiça escolar	53
1.3 Procedimentos metodológicos	65
1.3.1 Revisão bibliográfica	68
1.3.2 Análise Documental.....	69
1.3.3 A pesquisa de campo	70
1.3.4 A experiência no campo de pesquisa.....	73
2 OS PROGRAMAS EREM, COAR E LBE: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA, DESENHO E ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO.....	82
2.1 O contexto brasileiro e as Escolas de Referência em Ensino Médio	85
2.1.1. Um panorama da educação no Brasil: do nacional-desenvolvimentismo à reforma do ensino médio.....	86
2.1.2 O estado de Pernambuco e as reformas educativas dos anos 2000	94
2.1.3 As Escolas de Referência de Ensino Médio: origem, desenho e funcionamento	101
2.2 O contexto chileno e os <i>Liceos Bicentenario de Excelencia</i>	111
2.2.1 Um panorama da educação no Chile: da ditadura Pinochet à criação dos Liceos Bicentenario	113
2.2.2 Os Liceos Bicentenario de Excelencia: origem, desenho e funcionamento ...	122
2.3 O contexto peruano e os Colegios de Alto Rendimiento.....	131
2.3.1 Um panorama da educação no Peru: do impulso desenvolvimentista pós-guerra à criação da Red COAR.....	132
2.3.2 Colegios de Alto Rendimiento: origem, desenho e funcionamento	148
2.4 Os programas em uma perspectiva comparada.....	157

3 OS TEXTOS DAS POLÍTICAS: AS DIRETRIZES OFICIAIS DOS PROGRAMAS E A REGULAÇÃO INSTITUCIONAL	162
3.1 As diretrizes dos programas segundo os textos oficiais	163
3.1.1 Palavras-chave.....	164
3.1.2 Objetivos dos programas.....	167
3.1.3 O perfil do estudante	170
3.1.4 Princípios e pilares dos programas	171
3.1.5 Referências emaranhadas, ambiguidades e contradições: desafios à pesquisa	183
3.2 As regulações institucionais	184
3.2.1. Escolas de Referência em Ensino Médio	186
3.2.2 Liceos Bicentenario de Excelência.....	188
3.2.3 Colegios de Alto Rendimiento	191
3.2.4 Tensões entre seletividade e democratização do acesso	192
3.2.5 A expansão dos programas e os dilemas de qualidade	194
4 AS POLÍTICAS EM AÇÃO: REVISÃO DE ESTUDOS AVALIATIVOS SOBRE OS PROGRAMAS EREM, LBE E COAR	198
4.1 Estudos avaliativos sobre as EREM	199
4.1.1 Análise da política e da percepção dos atores: o estudo do Cenpec	200
4.1.2 Como as EREM interpretam as políticas de educação integral (Silva, 2016).203	
4.2 Estudos avaliativos sobre os <i>Liceos Bicentenario</i>	207
4.2.1 Avaliação de implementação (CEPPE): desenho da política, efeitos e percepções dos sujeitos.....	208
4.2.2 Efeito dos LBE no desempenho dos estudantes em avaliações estandardizadas e no acesso ao ensino superior (Villar, 2020)	212
4.3 Estudos avaliativos sobre os COAR.....	215
4.3.1 Avaliação de desenho e implementação dos COAR - Unesco/ GRADE	217
4.3.2 Avaliação qualitativa IEP/CAF: percepções dos sujeitos e efeitos da política	221
4.3.3 Avaliação de impacto CAF: estudo quantitativo experimental	226
4.4 Análise comparativa dos resultados dos estudos revisados	229
4.4.1 Processos pedagógicos	229
4.4.2 Diretores e docentes	230
4.4.3 Famílias.....	233
4.4.4 Efeitos e resultados das políticas	235

5 A CONSTRUÇÃO DA EXCELÊNCIA: ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS PELAS ESCOLAS E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES	237
5.1 As escolas pesquisadas	238
5.1.1 As Escolas de Referência em Ensino Médio B1 e B2	239
5.1.2 Os Liceos Bicentenário C1 e C2.....	241
5.1.3 Os Colegios de Alto Rendimento P1 e P2	245
5.2 Os jovens pesquisados	248
5.2.1 Família e ocupação do tempo livre.....	248
5.2.2 Relação com os estudos e com a escola	250
5.2.3 Visão de futuro e contribuição da escola.....	254
5.3 Estratégias institucionais na construção da excelência	258
5.3.1 Seleção de estudantes	258
5.3.2 Avaliações standardizadas: metas, publicização de resultados e premiações	263
5.3.3 Sistemas próprios de avaliação e monitoramento	267
5.3.4 Práticas de nivelamento e reforço	272
5.3.5 Premiação de estudantes.....	275
5.4 Aspectos da formação do perfil do estudante	282
5.4.1. Esforço, dedicação e renúncia: expressões da meritocracia.....	282
5.4.2 O engajamento dos estudantes com a escola: participação, identificação e pertencimento.....	285
5.4.3. Práticas disciplinares.....	292
5.4.4 A relação com os professores	295
5.4.5 Perfil e valores.....	302
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	312
REFERÊNCIAS	321
APÊNDICES	342
APÊNDICE A – Documentos utilizados na análise das diretrizes dos programas investigados.	342
APÊNDICE B – Roteiro-base dos grupos focais	344
ANEXO – MODELO DE TERMO DE COMPROMISSO E PACTO DE METAS FIRMADO ENTRE A SEE/PERNAMBUCO E A DIREÇÃO DAS ESCOLAS.	345

1 INTRODUÇÃO

O termo excelência vem ganhando relevância crescente no léxico educativo. É empregado em distintos contextos institucionais e geográficos, desde relatórios de organismos internacionais ao discurso de diretores escolares.¹ Ainda que não possamos atribuir um significado único ao conceito de excelência em educação, diversos autores (Ball, 2002; Quaresma, 2015; Torres; Palhares; Afonso, 2018) associam a sua emergência à influência de preceitos mercadológicos na reconfiguração dos sistemas educacionais.

Especialmente a partir das duas últimas décadas do século XX, observa-se, em diferentes partes do mundo, uma “abertura aos postulados de uma nova retórica educativa que defende a diminuição do peso do Estado na educação e a adesão das escolas ao modelo empresarial, baseado no critério da qualidade, da eficiência e da competitividade” (Quaresma, 2015, p. 1489). Tal fenômeno tensiona os princípios de igualdade e justiça presentes no ideário da escola republicana ao fomentar processos de competição e promoção individual de estudantes e escolas.

A cultura da performatividade (Ball, 2002; 2005) vem se consolidando em uma relação complexa e contraditória com as demandas de uma educação mais justa, inclusiva e democrática. Na América Latina, onde universalização da educação média ainda é uma meta a ser alcançada e as desigualdades educacionais persistem em um nível preocupante, instaurou-se uma dicotomia que coloca, de um lado, a necessidade de ampliar a cobertura dos sistemas educacionais e torná-los mais inclusivos e, de outro, a busca pela qualidade, compreendida primordialmente como bom desempenho em avaliações standardizadas.

Como observam Treviño *et al.* (2018, p. 50), os sistemas educacionais latino-americanos tendem a reproduzir a segregação espacial e a desigualdade socioeconômica que caracterizam a região, o que dificulta sua consolidação como estruturas de inclusão e coesão social. Um grande desafio que se coloca para os formuladores de políticas é mitigar a estreita relação entre capital socioeconômico e sucesso escolar. Neste cenário, a valorização de critérios meritocráticos vem emergindo como uma estratégia para nortear políticas educacionais.

¹ Para garantir a fluidez do texto, optamos por utilizar o masculino genérico, mesmo reconhecendo o caráter arbitrário desta norma linguística.

O fenômeno da (re)emergência da meritocracia nas políticas educacionais provoca uma série de questionamentos sobre os princípios de justiça e seus desdobramentos na educação. Desafia-nos a refletir sobre os parâmetros que definem o que é um jovem de talento e a problematizar a adoção de critérios meritocráticos no acesso a um modelo diferenciado de educação pública sob o argumento da justiça social. Instiga-nos a pensar de forma reflexiva, examinando nossas próprias crenças e práticas relacionadas aos princípios meritocráticos.

O apelo da meritocracia é, na verdade, quase irresistível. Como conter nossa admiração por pessoas de origem pobre que ascenderam socialmente devido ao seu esforço e talento como estudantes, superando uma série de barreiras? O caráter de exceção dessas histórias de vida, que deveria ser motivo de indignação, acaba sendo ofuscado pelas qualidades individuais de seus protagonistas e por detalhes singulares de suas trajetórias de luta. Trajetórias que são exploradas por veículos de comunicação, organizações do terceiro setor e até mesmo pela propaganda governamental como celebração de uma suposta sociedade de oportunidades.

De fato, as escolas de excelência têm o potencial de transformar o destino social de jovens de camadas populares que conseguem acessá-las. É de se esperar, pois, que parte das famílias busquem, dentro do sistema público e gratuito, oportunidades escolares mais promissoras, especialmente nos casos em que o estudante possui perfil compatível com um ambiente de alta exigência acadêmica. Mas como a existência destas instituições pode impactar os sistemas educacionais e a própria concepção de justiça escolar?

A igualdade de oportunidades é frequentemente evocada como justificativa para a adoção de políticas educacionais meritocráticas. Seu pressuposto básico é o de que todos os indivíduos são livres, iguais e têm acesso a quaisquer posições sociais. Porém, como as posições são desiguais (condições de trabalho, salário, reconhecimento etc.), a meritocracia é convocada com a missão de atribuir o lugar social de cada um segundo suas capacidades e seu esforço (Dubet, 2008; Duru-Bellat, 2012). Sob essa lógica, a igualdade de oportunidades é “a única maneira de produzir desigualdades justas”, pois, considerando-se que todos são iguais e podem concorrer na mesma competição, é o mérito que vai justificar as diferenças nas posições conquistadas (Dubet, 2008, p. 11). O principal desafio de um sistema educativo organizado nessa perspectiva seria remover as barreiras à livre expressão do mérito (Duru-Bellat, 2012).

Uma tensão se instala, contudo, quando a igualdade meritocrática de oportunidades se defronta com princípios fundantes do direito à educação, como o da universalidade. Como explica Puiggrós (2010, p. 17),

La noción de *derecho a la educación* encuentra antecedentes en el marco de las revoluciones liberales europeas y en el pensamiento liberal latinoamericano que impulsó las luchas por la independencia a fines del Siglo XVIII y comienzos del Siglo XIX. Es sustancial en esa noción su carácter universal: su sentido más profundo es el abandono de las divisiones sociales excluyentes de una u otra agrupación humana respecto de la adquisición, producción y transmisión de la cultura.

No contexto da formação dos primeiros sistemas educativos nacionais, o ideal universalista de educação es vinculava às demandas de coesão social e construção da cidadania. Jules Ferry, considerado o pai da escola republicana francesa, acreditava que, ao uniformizar conhecimentos e valores, a escola estaria contribuindo para a edificação da nação (Crahay, 2013). O direito à educação, por possuir uma dimensão que transcende a consideração dos interesses individuais, representou uma concessão no âmbito do ideário liberal da época, tornando-se um dos poucos serviços em que se reconhecia a necessidade de provisão pelo Estado (Cury, 2002; 2008).

A busca pela efetivação desse direito, contudo, não ficou isenta de conflitos entre interesses coletivos e individuais. Como sintetiza Ball (2015),

a escolaridade foi construída nas bases contraditórias da uniformidade e da individualidade, uma visão coletivista mediada dentro das metodologias de divisão e diferenciação. Na verdade, a própria ideia da escola, sua materialidade, seu imaginário, sua articulação dentro da política e da teoria passou a ser centrada e executada valendo-se de mecanismos de diferenciação e classificação e, concomitantemente, de exclusão (Ball, 2015, p. 299, tradução nossa).

Dubet (2008, p. 21-24), ao fazer uma análise histórica do sistema educativo francês, afirma que a criação da escola obrigatória e gratuita estabeleceu “as premissas de uma certa igualdade de oportunidades” que não foi formalmente efetivada, pois os percursos escolares realizados pelas crianças do povo e da burguesia eram bem distintos. Não obstante, os estabelecimentos escolares selecionavam os melhores estudantes oriundos das camadas baixas e médias da população, ou seja, valiam-se de critérios meritocráticos para afirmar os princípios democráticos da escola. Para este autor,

[...] o elitismo republicano não visava uma verdadeira igualdade das oportunidades, mas acabava fazendo com que as crianças do povo, as mais

dotadas, se tornassem bolsistas e colocassem assim os seus talentos e sua inteligência a serviço de uma nação desejosa de se modernizar, de se unificar e de romper com as castas do antigo regime (Dubet, 2008, p. 22).

Na América Latina, a distância entre os ideais da escola republicana e a sua genuína efetivação pelos governos nacionais foi ainda maior. Como assinala Cury (2002), o caminho trilhado por países europeus no sentido das conquistas de direitos é distinto dos países que viveram a realidade da colonização, diferença ainda mais acentuada onde a colonização foi acompanhada da escravatura. Nestes países, a constituição dos sistemas escolares não ocorreu, como na Europa, em um contexto de industrialização e fortalecimento da classe operária. Ao contrário, o caráter agrário/extrativista da economia fortaleceu a constituição de uma sociedade com altos níveis de hierarquização e preconceito.

Assim sendo, para as classes dirigentes, a educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos. Não houve um processo social em que um outro ator social forte e organizado abrisse, desde logo, um conflito que cobrasse responsabilidades sociais. Ao ocuparem os aparelhos de Estado, as classes dirigentes se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos (Cury, 2002, p. 257).

Na mesma direção, Puiggrós (2010, p. 18) argumenta que no contexto da América Latina

Los sistemas escolares se desarrollaron sobre una hipocresía porque, siendo su sostén ideológico el liberalismo y su convocatoria manifiesta destinada a todos, instalaron mecanismos de exclusión que aún funcionan proyectando la razón del fracaso en las víctimas de la profecía.

Em virtude de tais mecanismos de segregação e exclusão, a mobilidade social pela via da meritocracia escolar foi menos presente nos países latino-americanos do que nos países europeus dos quais importamos nosso modelo educativo. Em uma análise sobre o recente fortalecimento dos ideais meritocráticos no Chile, Araujo e Martuccelli (2015) afirmam que, historicamente, o mérito nunca foi um pilar de justiça na América Latina, ainda que jamais tenha estado completamente ausente.

El imaginario de la riqueza no fue sino en muy escasas ocasiones percibido como fruto del mérito individual. El peso de las herencias y los privilegios, pero también de las barreras sociales, hacía poco menos que ilusoria una reivindicación de este tipo. Entre la alcurnia extraída de la cuna, tan bien representada en Chile por los apellidos y el golpe fortuito de la suerte que sólo les toca a algunos, no había, en verdad, espacio para el mérito (Araujo; Martuccelli, 2015, p. 1506).

Hoje, ao contrário – observam os autores – o mérito se transformou em uma “fonte indiscutível de valoração pessoal e avaliação crítica da sociedade” (Araujo; Martuccelli, 2015, p. 1506). Eles constataram que a incorporação de princípios meritocráticos é influenciada por um “duplo ideário”: de um lado, pelo aprofundamento do individualismo, o que pode ser associado a “valores introduzidos pelo modelo neoliberal”, como “a valorização da ambição pessoal, da confiança no próprio esforço, da importância do empenho, da vontade de vencer” (Araujo; Martuccelli, 2015, p. 1506). De outro lado, por uma perspectiva na qual o mérito se associa a valores de justiça e igualdade que, embora sejam vinculados também ao mundo do trabalho, se manifestam sobretudo no âmbito escolar.

Nas décadas de 1960 e 70, os trabalhos de Bourdieu e Passeron mostraram como a escola se tornou a instituição-símbolo da ascensão meritocrática na França e desvelaram os mecanismos pelos quais a crença na meritocracia escolar contribui para legitimar desigualdades sociais. Setton e Martuccelli (2015) observam que vem crescendo, entre os latino-americanos, a percepção que a trajetória escolar determina, pelo menos em parte, o horizonte de classe dos indivíduos.

Se ninguém, no fundo, é totalmente ingênuo acerca dos verdadeiros alcances estruturais da democratização escolar, muitos atores, inclusive por razões diferentes, têm interesse em apostar nela. Em todo caso, vivendo em meio a sociedades que se percebem como dotadas de estruturas sociais rígidas e com escassas oportunidades, a escola é, para muitas famílias populares, a única via possível – por improvável que seja – de mobilidade social (Setton; Martuccelli, 2015, p. 1390).

Nesse cenário, atores da política educacional buscam construir o imaginário de uma escola justa, na qual os indivíduos são reconhecidos e recompensados pelo seu valor e seu esforço (Setton; Martuccelli, 2015).

1.1 Políticas focalizadas, excelência e meritocracia: delimitando o objeto de pesquisa

Os anos 1990 foram marcados, em grande parte dos países latino-americanos, por profundas reformas econômicas que tiveram como característica o corte com gastos sociais e o desmonte da estrutura – apenas parcialmente efetivada até então – de direitos ligados ao trabalho e ao bem-estar social, bem como a descentralização

e a privatização de setores estratégicos como a educação e a saúde (Oliveira, 2005; Cury, 2005; Ames, 2020). Em tal conjuntura, políticas focalizadas emergiram como estratégia para atender demandas de grupos específicos, não apenas para tornar mais eficiente o gasto social, mas também, como assinala Barco (2014), como soluções extra políticas fundadas na cooperação de indivíduos, motivados por benefícios.

Em artigo que discute o dilema focalização *versus* universalização de políticas durante os anos 1990 e 2000, Oliveira (2005, p. 35) afirma que

A educação, como uma das mais relevantes manifestações de políticas sociais, assume nesse contexto de reforma a que se assiste nos países latino-americanos um caráter dual e contraditório. Ao mesmo tempo em que se afirma como uma política social de caráter universal – a ampliação da escolaridade e o crescimento do contingente de alunos atendidos nos sistemas e redes públicas, na maior parte dos países deste subcontinente, é um indicador desta tendência –, tem sido orientada também pela lógica da focalização.

Para Cury (2005, p. 15), “a focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência”. Políticas focalizadas tendem a exercer, desse modo, uma função compensatória, buscando “equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso a bens sociais” (Cury, 2005, p. 24).

Diferentes autores (Ames, 2020; Barco, 2014; Oliveira, 2015) sustentam que, por trás da lógica da focalização, há uma racionalidade política que busca mitigar problemas sociais mais amplos – como, por exemplo, os relativos à desigualdade social – por meio de políticas sociais dirigidas a demandas específicas. Tais políticas tendem a ser orientadas por princípios de eficiência na escolha dos melhores focos de investimento, em uma perspectiva de ajuste, reparação ou, como assinala Barco (2014) “com intenções também preventivas, a fim de controlar os fatores de dissociação social” (Barco, 2014, p. 81, tradução nossa).

Diante de um cenário de infraestrutura deficiente e baixos resultados da educação pública, a criação de programas focalizados na excelência acadêmica e em valores meritocráticos tem sido um expediente adotado em diferentes países latino-americanos, especialmente no segmento da educação média. A busca de equilíbrio na balança das oportunidades educativas, mencionada por Cury (2005), e o “mandato neomeritocrático” (Afonso, 2013) são aspectos que se associam na configuração dessas políticas.

Como ilustração do que foi pontuado acima, recorreremos a um informe do Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF)²², em que a instituição anuncia o fomento a uma investigação sobre um programa de escolas de excelência:

[...] existe el consenso generalizado entre los encargados de formular políticas públicas en la región de que es imprescindible hacer esfuerzos por proveer una educación de calidad, especialmente en colegios públicos donde se forma el grueso de la población joven y vulnerable. Pero las políticas públicas para lograr esto toman tiempo y son costosas, por lo que pasarán algunos años hasta que podamos observar impactos importantes. Una estrategia alternativa para apurar ese proceso de inclusión ha sido crear **pequeños espacios de excelencia que puedan ser un atajo para los mejores estudiantes de los grupos más vulnerables** y que sirvan de ejemplo para el resto del sistema educativo (CAF, 2017, grifo nosso).

O uso do termo *atalho* para caracterizar as possibilidades oferecidas em “pequenos espaços de excelência” a jovens talentosos de camadas vulneráveis da população sintetiza a lógica que orienta este tipo de programa. Como as políticas públicas de caráter universalista “tomam tempo e são custosas”, os limitados recursos, alocados na perspectiva da focalização, são colocados em disputa a partir de critérios meritocráticos que premiam os “melhores estudantes” com oportunidades educativas de qualidade superior às oferecidas aos demais. O trecho citado expõe, ainda, a expectativa de que as escolas de excelência venham a se tornar modelos para a difusão de princípios pedagógicos e de gestão para o sistema educativo regular, argumento que é recorrente na justificativa de políticas dessa natureza.

Na perspectiva da investigação em política educacional, o que chama atenção nos programas de escolas de excelência é justamente sua diferenciação em relação à oferta regular de ensino das redes públicas. Por meio de projetos formativos que estabelecem a distinção dos indivíduos que frequentam esses estabelecimentos, vislumbra-se a formação de elites meritocráticas oriundas de camadas médias e baixas da população.

Isso nos leva a indagar sobre as estratégias mobilizadas por esses programas na construção do perfil de “estudante de excelência”, na perspectiva do que Popkewitz chama de fabricação de tipos humanos (Popkewitz, 2013; Popkewitz; Lindblad, 2000; 2016). A proposição do autor é que tanto a pesquisa em educação – o que inclui a produção de estatísticas – quanto as políticas educacionais operam na produção de

²² O Banco de Desenvolvimento da América Latina se chamava anteriormente Corporação Andina de Fomento. A sigla CAF remete ao nome anterior, mas foi mantida pela instituição.

tipos de pessoas por meio de categorizações, recursos linguísticos, estratégias pedagógicas etc.

Popkewitz e Lindblad (2000) explicam que

A fabricação compreende a forma como as identidades dos indivíduos são constituídas pela aplicação de categorias e distinções. No entanto, a ideia de fabricação não significa que a construção de tipos de pessoas não seja real, pois a construção das identidades é profundamente consequente e constitutiva do que realmente conta, em um determinado tempo e lugar, como realidade social. (Popkewitz; Lindblad, 2000, p. 25, tradução nossa).

Tais formulações nos instigam a investigar, âmbito das escolas de excelência, como as práticas educativas são mobilizadas para “atribuir identidades ou formar subjetividades” (Popkewitz; Lindblad, 2000, p. 25, tradução nossa).

Um levantamento exploratório realizado na fase inicial desta pesquisa revelou que as políticas educacionais focalizadas na excelência apresentam origens e configurações distintas, desde parcerias público-privadas impulsionadas por empresários a programas de governo com abrangência nacional. Apesar das diferenças no formato, possuem um objetivo comum: oferecer a jovens de baixas condições socioeconômicas a oportunidade de estudar em estabelecimentos com alto padrão de qualidade, proporcionando a eles o pleno desenvolvimento de suas capacidades e talentos.

Outro ponto em comum entre as políticas identificadas é a oferta do ensino em tempo integral. A jornada ampliada, que geralmente requer dos jovens uma dedicação exclusiva aos estudos, configura-se como uma plataforma sobre a qual se dá a formação dos sujeitos com o perfil desejado. À extensão do tempo, articulam-se a ampliação da matriz curricular, da infraestrutura e do acesso a equipamentos, aspectos que visam qualificar a oferta educacional e potencializar as possibilidades de sucesso. Um terceiro ponto de intercessão entre essas políticas é a presença de estratégias de gestão e monitoramento inspiradas nos princípios da Nova Gestão Pública (NGP).

A partir do que foi exposto, delinea-se mais especificamente o objeto desta tese: políticas educacionais de caráter focalizado, nas quais o ensino médio/secundário é desenvolvido em jornada integral e orientado por princípios de excelência e meritocracia e cuja oferta se dá pela implementação, dentro dos sistemas de ensino, de uma rede de escolas públicas (ou subvencionadas) com características diferenciadas.

Embora as escolas secundárias de excelência não sejam um fenômeno novo – na América Latina remontam ao século XIX – uma nova emergência desse tipo de instituição, sob a forma de políticas de Estado ou de governo, suscita questionamentos relevantes.

Como afirma Oliveira (2020, p. 14), a instauração de uma “moral neoliberal” e a redução da escola à produção de eficiência são aspectos que ajudam a promover uma cultura de individualismo e competitividade, ao mesmo tempo em que contribuem para a revalorização de princípios meritocráticos na educação. Consideramos a hipótese de que tais princípios, expressos em características como talento, esforço, espírito empreendedor e liderança, estariam na base da (re)emergência de políticas focalizadas na excelência acadêmica.

É necessário pontuar, contudo, que o fluxo dessas políticas não ocorre de forma linear nem pacífica. Pressões de diferentes atores sociais a favor de uma educação mais inclusiva e aberta à diversidade desafiam a naturalização do mérito e da competitividade e questionam a equivalência entre qualidade e desempenho. Diante disso, torna-se relevante compreender de que forma essas tensões se manifestam nos programas investigados.

Em consonância com a proposta do Doutorado Latino-Americano de se desenvolver estudos comparativos abrangendo dois ou mais países da região, optamos por realizar a pesquisa enfocando políticas educacionais específicas desenvolvidas em países da América do Sul que possuem as seguintes características: (1) contemplam a etapa da educação média; (2) foram concebidas para atender a um público limitado; (3) propagam, em suas diretrizes, um discurso voltado para a meritocracia, o esforço e o alto desempenho acadêmico; (4) são públicas ou recebem financiamento público; (5) são desenvolvidas em regime de tempo integral.

Conforme já anunciamos, os três programas selecionados para a pesquisa são: as Escolas Referência em Ensino Médio (EREM),³ do estado de Pernambuco, Brasil; os *Liceos Bicentenario de Excelencia* (LBO), do Chile, e os *Colegios de Alto Rendimiento* (COAR), do Peru.

³ As Escolas de Referência em Ensino Médio fazem parte de uma política mais ampla, o Programa de Educação Integral (PEI). Além das EREM, o PEI abrange as escolas técnicas estaduais (ETE) e, mais recentemente, passou a incorporar escolas de ensino fundamental. Porém, para facilitar a comparatividade, optamos por usar a sigla EREM para nos referirmos tanto às escolas quanto à política.

A escolha dos programas foi feita a partir de um levantamento exploratório em que se buscou mapear, na América do Sul, políticas educacionais de educação média direcionadas à excelência.

Dentre as políticas identificadas, estas foram selecionadas por possuírem as características listadas acima, além de terem sido concebidas e desenvolvidas de forma diferenciada em relação à oferta regular dessa etapa de escolarização nos respectivos países, no que diz respeito a aspectos de dotação orçamentária, infraestrutura, currículo, recrutamento docente e avaliação. Os três programas foram lançados em um período relativamente recente – entre 2008 e 2014 – e apresentaram, desde a sua criação, distintos graus de alteração do desenho inicial.

Vale ressaltar que um dos programas investigados – as EREM – embora tenha sido criado na perspectiva da focalização, passou por um expressivo processo de ampliação. Em 2022, o modelo tornou-se hegemônico na oferta do ensino médio em Pernambuco, ou seja, deixou de ser uma política focalizada. Fenômeno semelhante ocorreu com o programa chileno: entre 2019 e 2021, o número de *Liceos Bicentenario* aumentou mais de cinco vezes. Se a expansão das políticas descaracterizou, em parte, o objeto desta pesquisa – a excelência pressupõe um certo grau de exclusividade –, por outro lado agregou novos e relevantes elementos à discussão.

A opção por comparar uma política estadual (EREM) com outras de abrangência nacional (LBE e COAR) tem duas justificativas. A primeira é que o Brasil, diferentemente do Peru e do Chile, é um país federativo. Os governos dos estados brasileiros, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são os responsáveis pela oferta do ensino médio e possuem autonomia para organizar e gerir seus sistemas escolares, o que resulta em expressivas diferenças entre eles. A segunda justificativa é que o programa pernambucano possui características que permitem estabelecer comparações com os programas peruano e chileno. No âmbito do governo federal, não há, no Brasil, uma política dessa natureza.

Ao se falar de educação média/secundária, é importante ter em vista a heterogeneidade que essa etapa de ensino apresenta nos diferentes países, tanto na natureza da oferta quanto na duração. Para fins comparativos, foi tomada como referência a Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE), elaborada pela Unesco, em sua versão mais recente, de 2011. Esse documento propõe a divisão classificatória da educação básica em 4 níveis, de acordo com características,

objetivos e faixa etária comuns.⁴ A educação secundária alta (nível CINE 3), tomada como referência neste estudo, é a que corresponde ao ensino médio no Brasil. Esta etapa recebe denominações como educação média, educação secundária segundo grau/ segunda etapa e *bachillerato*.⁵

1.1.1 Questões norteadoras e objetivos

Com o propósito de compreender como se dá a produção da excelência nas políticas selecionadas e seus impactos na formação dos estudantes, este estudo se propôs a analisar suas diretrizes, seus aspectos de gestão, infraestrutura e currículo, bem como seus processos regulatórios, a partir das seguintes indagações:

- Como a oferta de um modelo educativo diferenciado do restante da rede pública é justificada nos documentos oficiais e diretrizes dos programas? Quais argumentos fundamentam este discurso?
- Como a orientação para a excelência e o alto desempenho se manifesta no desenho dessas políticas?
- Como os aspectos estruturais, curriculares e pedagógicos operam na fabricação do perfil de estudante idealizado pelos programas?
- De que forma as avaliações sistêmicas influenciam os currículos e a organização pedagógica das escolas e qual é o impacto exercido pelos resultados dessas avaliações?
- Como os princípios meritocráticos são mobilizados pelas escolas no propósito de alcançar os resultados almejados?
- Como os jovens avaliam a experiência de estudar em uma escola considerada de excelência?
- Como estão se desenrolando os processos regulatórios dessas políticas e quais atores desempenham papéis importantes nesses processos?

⁴ Os níveis são: CINE 0 - Educação da primeira infância; CINE 1 - Educação primária; CINE 2 - Educação secundária baixa; CINE 3 - Educação secundária alta. Fonte:

http://uis.unesco.org/en/search/site/ISCED?f%5B0%5D=type%3Aglossary_term

Acesso em: 12 abr. 2023

⁵ Neste trabalho, será usado o termo “educação média” para fazer referência à etapa da educação secundária alta (CINE 3) e “educação secundária” para fazer referência conjunta às etapas secundária baixa e alta (CINE 2 e CINE 3), quando o contexto abordado envolver mais de um país. Na abordagem de um país específico, será usada a nomenclatura local.

A partir do que foi exposto, delineamos o objetivo geral da pesquisa: compreender como os princípios de excelência e meritocracia se materializam no projeto formativo de três programas de ensino médio/secundário focalizados no alto rendimento acadêmico.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se (1) analisar, nos documentos oficiais dos programas LBE (Chile), COAR (Peru) e EREM (Pernambuco/Brasil), os argumentos que justificam estas políticas; (2) investigar possíveis influências de organismos internacionais na concepção e no financiamento dos programas; (3) analisar a utilização dos princípios da NGP na configuração dos programas e no monitoramento das escolas participantes; (4) investigar como aspectos curriculares, organizacionais e de infraestrutura dos programas atuam na fabricação do perfil de estudante almejado; (5) compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes às propostas formativas desenvolvidas nos programas; (6) identificar os principais processos regulatórios pelos quais passam as políticas, bem como as intencionalidades e os atores envolvidos e, por fim, (7) discutir as políticas educacionais meritocráticas enfocando as relações/tensões entre teorias da justiça educativa e princípios da NGP.

1.1.2 Justificativa

O Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente tem como um dos principais objetivos a realização de investigações que contribuam para o conhecimento, análise e interpretação de realidades educativas em países da América Latina.

Esta pesquisa pretende trazer elementos para a discussão do fenômeno da excelência nas políticas educacionais desenvolvidas na região. Tem o potencial de contribuir para a problematização da meritocracia na educação pública, tanto no que tange à concepção dos programas pesquisados quanto à influência do “governo pelos números” e dos princípios da Nova Gestão Pública em sua execução.

A despeito das significativas diferenças na constituição dos sistemas educacionais dos países envolvidos, acreditamos que abordagem comparativa se coloca como uma perspectiva relevante de investigação, pois o conhecimento da própria realidade em confronto com a realidade do outro nos possibilita alargar horizontes e extrapolar as análises feitas com base em nossos próprios parâmetros.

1.2 Referencial teórico

A análise de políticas educacionais orientadas para a excelência demandou a aproximação teórica com determinados conceitos, fenômenos e atores políticos. Nesta seção, serão apresentadas as principais referências que fundamentam esta pesquisa, ou seja, as lentes por meio das quais observamos o objeto investigado.

1.2.1. Conceitos, fenômenos e atores no campo da política educacional

Para uma delimitação inicial do conceito de política educacional, recorreremos a Van Zanten (2011, p. 640), para a qual “As políticas educativas podem ser definidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação.” Considera-se, assim, o caráter institucional destas políticas, notadamente quando se analisa sua formulação/prescrição, ou seja, sua expressão materializada em leis, documentos e diretrizes.

Na mesma direção, Mainardes (2018, p. 189) considera que “o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal).” Porém, mesmo que o Estado se apresente como “a expressão de um interesse mais geral do que os sujeitos sociais de cuja relação ele emana, esse interesse não é neutro ou igualitário [...]” (Oliveira, 2010, p. 1).

Ainda de acordo com Oliveira (2010, p. 2),

As políticas públicas emanadas pelo Estado apresentam-se como dirigidas por interesse universal, ainda que focalizadas a determinados públicos-alvo. Contudo, essas políticas são resultantes de disputas em que os grupos organizados tentam legitimar como universais, acima de particularismos, seus próprios interesses.

As políticas educacionais traduzem, com efeito, disputas de poder entre diferentes projetos de sociedade e de formação humana, espelhando seus conflitos. Seu caráter difuso e multiforme implica uma série de desafios a quem se propõe a investigá-las.

Outro aspecto que permeia a pesquisa neste campo diz respeito à sobreposição de influências locais e globais. Se não é possível, hoje, analisar políticas

de países ou regiões específicas sem vislumbrar as relações que se desenrolam em um cenário mais amplo, por outro lado é fundamental considerar o peso de conceitos culturais e da tradição local na interpretação dessas políticas. Os processos de transferência, tradução e transformação são altamente complexos e qualquer esforço comparativo requer uma análise cuidadosa da interseção entre políticas internacionais e domésticas (Cowen, 2019).

Consideramos, aqui, o conceito de Goodman (*apud* Flick, 2009), para o qual as teorias são versões do mundo. Esta perspectiva rejeita a ideia de que as teorias são representações dos fatos, ao contrário, as considera como “versões ou perspectivas por meio das quais o mundo é percebido” (Flick, 2009, p. 98). Com o propósito de situar o tema da pesquisa no quadro teórico em que nos baseamos, apresentaremos, a seguir, tópicos que tratam da definição de conceitos e da caracterização de fenômenos e atores políticos centrais aos objetivos propostos nesta tese.

Agenda educativa global: a ação dos organismos internacionais

Um traço comum nas pesquisas em educação comparada é o reconhecimento da crescente influência de organismos internacionais na difusão e fomento de políticas educacionais. Destacam-se, nesse panorama, a Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as agências ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU): Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Tais órgãos, com diferentes ênfases, têm se sobressaído como atores influentes no estabelecimento de pautas educativas em países centrais e periféricos. No âmbito específico da América Latina, podemos citar o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) e o Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF).

Os organismos internacionais são componentes primordiais do multilateralismo, constituindo-se como áreas onde os Estados e outras forças sociais constroem a forma e o significado da ordem mundial. Mundy (2007, p. 101-102) define o multilateralismo como uma forma institucional que coordena as relações entre diferentes Estados, baseando-se em princípios gerais de conduta. Tal fenômeno é

uma das características mais distintivas do sistema interestatal instaurado no período pós-guerra.

Em um estudo sobre as transformações históricas nas formas de atuação dos organismos internacionais (especialmente o BM, a Unesco e a Unicef), Mundy (2007) identifica três períodos distintos de intervenção dessas organizações.

O primeiro deles – de 1945 a 1965 – é marcado pela institucionalização e o início da influência dos organismos internacionais na educação. Houve, durante esse período, o surgimento de uma forma redistributiva – embora limitada – do multilateralismo educacional. Isso ocorreu em um contexto em que a consolidação do Estado de bem-estar social esteve diretamente ligada ao desenvolvimento de um sistema interestatal mundial estável e liberal. Os organismos internacionais desempenharam, nesse cenário, papel central no fomento a um modelo de desenvolvimento educacional orientado à modernização.

Al mismo tiempo, sin embargo, también alentaban el desarrollo basado en el compromiso social alcanzado por las sociedades occidentales; un compromiso que acentuaba la intervención estatal en el bienestar social nacional y la creación de sistemas educativos nacionales. Sus programas y actividades ayudaron a extender la noción de derechos, y a menudo se relacionaban con ideales y expectativas más amplias sobre la redistribución a nivel global (Mundy, 2007, p. 103).

A autora aponta, entretanto, a existência de amplas contradições entre ideologias de igualdade e redistribuição presentes – em diferentes medidas – nas organizações e o os compromissos das nações ocidentais, deixando claro o caráter heterogêneo e nem sempre consensual de tais intervenções (Mundy, 2007).

O segundo recorte temporal delineado por Mundy (2007) vai do final dos anos 1960 ao final dos anos 1970. Nesse período, em que um apoio continuado às políticas de bem-estar social passou a conviver com a incerteza em relação à economia mundial, demandas de países periféricos por uma regulação econômica mais justa e redistributiva fomentaram abordagens alternativas para o desenvolvimento internacional. Em tais circunstâncias, os organismos internacionais assumiram a mediação entre as demandas do chamado terceiro mundo e os interesses dos países doadores. Ações focalizadas, orientadas ao combate à pobreza e ao apoio a comunidades substituíram, em certa medida, as políticas universalistas das organizações. Em função disso, seus setores educativos tornaram-se mais difusos e

seus projetos mais regionais, centrados principalmente em intervenções práticas a curto prazo.

O terceiro período começa a se desenhar no final dos anos 1970, quando se observa o enfraquecimento do consenso em torno do Estado de bem-estar social e sua progressiva substituição por políticas de orientação neoliberal. Como explica Mundy (2007, p. 128),

el multilateralismo educativo se formó en el “liberalismo incrustado” del orden de posguerra, y tanto su origen ideológico como su origen material se remontan a la institucionalización de una visión del multilateralismo cuyo objetivo era la promoción del compromiso social del Estado de Bienestar keynesiano dentro de los países capitalistas avanzados. Esto se consiguió gracias a la expansión y a la regulación consensual de las relaciones políticas y económicas internacionales. Aunque todavía quedan vestigios de este orden, queda claro que el orden nacional de posguerra y los compromisos internacionales han sido desplazados por la Globalización y la ascensión del neoliberalismo como paradigma de la política pública.

Com efeito, as três últimas décadas do século XX trouxeram mudanças expressivas na geopolítica mundial. Como resultado de fenômenos como a divisão internacional do trabalho, a internacionalização do capital e o crescimento das empresas transnacionais, as relações de poder transcenderam as fronteiras dos países, fomentando uma nova ordem econômica e fortalecendo o papel dos organismos internacionais na governança global.

Na América Latina, a grave crise econômica que atingiu a região no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 fomentou a ampliação da influência desses organismos. Como relata Leher (1999, p. 52), nesse período os países latino-americanos, altamente endividados, tornaram-se reféns do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, que condicionavam o socorro econômico à adesão às reformas de ajuste estrutural por eles pautadas. Tais reformas, segundo o autor, podem ser consideradas como um marco da abertura do subcontinente às políticas neoliberais e de livre mercado.

Mais acentuadamente nos 1990, passamos a assistir a difusão e a intensificação do fenômeno da regulação transnacional em educação (Barroso, 2006). As políticas educacionais nacionais passaram a subordinar-se, de forma crescente, a uma agenda capitaneada por esses organismos, “cujos questionamentos e preconizações percebem ora como obrigações, ora como recursos indispensáveis para dirigir e administrar os sistemas educativos” (Carvalho, 2016, p. 670).

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, é recorrentemente apontada como o evento que tornou explícita a fixação de uma agenda global para a educação. Sob a chancela da Unesco, Unicef, Banco Mundial e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a conferência referendou um consenso de metas e estratégias para desenvolvimento da educação na década que se iniciava.

O documento produzido no evento – a Declaração Mundial sobre Educação para Todos ou Carta de Jomtien – foi firmado por representantes de 155 países. Os signatários se comprometeram a melhorar aspectos como cobertura, equidade e índice de alfabetização e foram incentivados a elaborar planos decenais, contemplando as diretrizes da conferência para a consecução das metas.

A conferência de Jomtien foi um marco representativo da centralidade que a educação vinha assumindo, naquela época, na pauta de desenvolvimento e sustentabilidade da sociedade globalizada. As ações dos organismos internacionais junto aos Estados no sentido de apoiar e garantir a consecução dos compromissos pactuados na conferência já esboçavam um modelo de intervenção que viria a se intensificar nos anos seguintes, mais notadamente nos países periféricos. Fortaleceram-se, assim, as chamadas “formas disciplinárias de multilateralismo” (Mundy, 2007), especialmente por meio de programas de financiamento de ajustes no setor educativo, com destaque para a ação do Banco Mundial.

Iniciativas subsequentes à Conferência de Jomtien, como constituição da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1991) e a realização do Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal (2000) consolidaram o protagonismo dos organismos internacionais no estabelecimento da agenda internacional para a educação no novo século.

As intervenções dos organismos internacionais nos Estados ocorrem por meio de financiamento de projetos e reformas educativas, regulações legais e tratados vinculantes. Soma-se a isso uma farta produção de indicadores estatísticos, dados e relatórios, o que contribui para a instauração de um clima de competitividade entre países (Jakobi; Martens, 2007). Não obstante as diferenças na fundamentação e nos enfoques de suas intervenções, é possível dizer que os organismos internacionais possuem como traço comum uma forte associação entre educação e desenvolvimento econômico, na qual se reconhece a influência da teoria do capital humano.

Os informes e recomendações produzidos por essas agências propagam diretrizes tais como a busca de maior eficiência no uso dos recursos humanos (especialmente os docentes) e dos resultados de avaliações, a introdução de estratégias de privatização e escolha do estabelecimento como indutores de eficiência, uma maior confiança na recuperação dos custos por meio da participação dos pais e da comunidade e a transferência de recursos do ensino superior para a educação básica (Mundy, 2007). Como afirma Oliveira (2020a, p. 96), tais informes “possuem intencionalidades que vão além da busca da equidade e da redução da desigualdade. Eles se transformam em instrumentos de ordenamento, de classificação, de competição que são essencialmente econômicos e que, como tais, promovem exclusão.”

Entre os organismos internacionais que atuam no âmbito da educação, a OCDE vem se destacando por sua ascendente e acentuada influência. Jakobi e Martens (2007) apontam três instrumentos por meio dos quais esta agência atua como empreendedora nas políticas educacionais: (1) o estabelecimento de uma agenda internacional, na qual se determinam temas relevantes e se identificam problemas que devem ser tratados no âmbito internacional; (2) a formulação de uma política internacional, por meio da elaboração e divulgação de recomendações aos Estados para a abordagem dos problemas identificados e (3) a coordenação política, que se vale de estratégias como divulgação de materiais, elaboração de propostas para acordos internacionais, realização de encontros (cúpulas, congressos) e criação de espaços de intercâmbio de experiências.

Os diagnósticos e recomendações produzidos pela OCDE, especialmente os que utilizam dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), se apresentam ao mesmo tempo como fonte de informação e como referência para a formulação de políticas (Oliveira, 2020). Tais estudos são mundialmente reconhecidos e têm servido não apenas para orientar reformas educativas como para legitimá-las. Como mostram Verger e Normand (2015), vários governos têm instrumentalizado os resultados do PISA como uma oportunidade de ratificar suas preferências políticas pré-estabelecidas sem sofrer grandes resistências.

Entre as repercussões da atuação da OCDE, cabe destacar que seus postulados, assim como os do Banco Mundial, têm contribuído fortemente na difusão de um conceito de excelência em educação limitado à sua dimensão cognitiva (Quaresma; Torres, 2017, p. 578).

A Nova Gestão Pública na educação: controle e performatividade

O fenômeno denominado Nova Gestão Pública (NGP) pode ser definido, sucintamente, como a adoção de princípios de gestão de empresas privadas em esferas da administração pública. De acordo com Normand (2018, p. 18), a NGP “se funda sobre os princípios da racionalidade econômica e financeira, buscando a eficiência e a eficácia e se apoiando sobre os organismos reguladores (ministérios ou agências) que reforçam a exigência da prestação de contas.” Sob a ótica da NGP, espera-se que o Estado, mais que um provedor direto de serviços, fortaleça seu papel de regulador, avaliador e distribuidor de incentivos aos provedores autônomos de serviços (Verger; Normand, 2015, p. 601).

Baseando-se em Demazière, Lessard e Morissete, Oliveira (2018, p. 46) delinea alguns desses princípios:

[...] dissociação das funções de execução e controle; fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; gestão por resultados e a contratação com o estabelecimento de metas e objetivos e a avaliação de desempenho; normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares.

A aplicação dos princípios da NGP na administração pública começou a se manifestar explicitamente em alguns contextos nacionais nos anos 1980, como uma contraposição de governos de orientação neoliberal ao Estado de bem-estar social. A respeito desse período, Dale e Robertson (2017, p. 870) explicam que

[...] introduzir o neoliberalismo no que eram majoritariamente ordens sociais inspiradas em Keynes significava estabelecer políticas para trabalhar no alinhamento da educação em maior proximidade com a economia, a educação em um setor de serviços competitivo, introduzindo políticas que almejavam incentivar uma identidade empresarial mais competitiva e recompensar as instituições por atuarem de maneira economicamente mais eficiente.

Na década de 1990, tais princípios se disseminaram pelo mundo, o que inclui a América Latina, onde o aumento do endividamento e a necessidade de mudanças estruturais nos Estados ensejaram a adoção de estratégias de gestão próprias do setor privado. Em tal conjuntura, reformas educativas baseadas na NGP começaram a se concretizar em vários países do subcontinente. Críticas direcionadas aos sistemas públicos – taxados como ineficientes, obsoletos e burocratizados – foram

mobilizadas para fortalecer a ideia de que a solução para a melhoria das escolas seria a adoção de preceitos do setor corporativo. Desde então, práticas voltadas para o aumento de produtividade, a máxima exploração do trabalho e a economia de insumos vêm sendo transferidas para as políticas educacionais.

É nesse contexto que se inscreve o conceito de performatividade, um dos elementos-chave para se compreender a ação da NGP. Ball (2005), baseando-se em Lyotard (1984 *apud* Ball, 2005), define performatividade como uma tecnologia política – e ao mesmo tempo um modo de regulação – que utiliza instrumentos de mensuração, comparação e exposição como formas de obter controle e desencadear mudanças em pessoas e instituições. Nessa perspectiva,

Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento [...] (Ball, 2005, p. 543).

Para o autor, a linguagem e as práticas derivadas da NGP têm o potencial de impactar ou até mesmo redefinir identidades de professores, gestores e estudantes.

É importante pontuar que a adoção de princípios da NGP não implica necessariamente o enfraquecimento do poder do Estado sobre os serviços públicos. O que ocorre é uma mudança nas formas de governança. No caso da educação, os Estados tendem a renunciar à função de provedores, assumindo o papel de reguladores e avaliadores. Por meio de novas tecnologias de gestão, entre as quais se destacam as estratégias de *accountability* (prestação de contas), o Estado continua a exercer seu papel de controle, firmando com os estabelecimentos de ensino uma “relação contratual” que envolve o cumprimento de padrões e o alcance de metas de desempenho (Falabella, 2015; Verger; Parcerisa, 2017). Os estudantes e suas famílias, convertidos em consumidores, são recrutados como corresponsáveis pelo controle do trabalho pedagógico realizado pela escola e pelos docentes.

Para Verger e Normand (2015), por trás da percepção generalizada de eficiência dos princípios da NGP há uma série de elementos dos planos discursivo e das ideias que dão forma às percepções dos formuladores de políticas, proporcionando a eles lógicas para ação e interpretação da realidade. Assim, para compreender o poder dessas ideias no campo educacional, deve-se considerar que a NGP, em si mesma, “funciona como um paradigma de políticas que dota os

formuladores de marcos interpretativos, categorias e modelos que contribuem para reduzir a incerteza habitual na hora de tomar decisões sobre reforma educativa ou melhora escolar” (Verger; Normand, 2015, p. 612, tradução nossa).

Uma repercussão disso é que a adoção de princípios da NGP na educação tem apresentado, cada vez mais, um caráter supra ideológico. Se outrora tais princípios estavam associados a governos de orientação neoliberal, como o de Margaret Thatcher na Inglaterra (1979-1990), Ronald Reagan, nos EUA (1981-1988) e Augusto Pinochet no Chile (1973-1990), hoje orientam ações de governos de variadas nuances do espectro político.

Em obra que discute a meritocracia, Sandel (2021) afirma que as políticas neoliberais desenvolvidas nos governos de Reagan e Thatcher inauguraram uma premissa: considerar que “mecanismos de mercado são os instrumentos principais para se alcançar o bem público” (p. 33). Os governos que os sucederam – de Bill Clinton e Tony Blair, considerados por Sandel como de centro-esquerda – em momento algum desafiaram a premissa, ainda que tenham buscado atenuar os mecanismos de livre-mercado.

Há mais de duas décadas, Ball (2001) já mencionava uma dificuldade em se distinguir políticas formuladas por grupos políticos rivais. Sinalizava que políticas educacionais estavam sendo definidas por discursos ideológicos globalizados que, sob diferentes manifestações, balizavam decisões em nível nacional (Ball, 2001, p. 100-101). Este fenômeno pode ser observado, de forma nítida, em países da América Latina, entre os quais se encontram os três que fazem parte desta investigação.

No caso do Brasil, os governos democrático-populares da coligação liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) – Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) – foram marcados por uma série de tensões e contradições em relação à condução da política educacional (Clementino, 2018; Oliveira, 2015). Apesar dos expressivos avanços na inclusão social e na redução da pobreza durante esses governos, as políticas educacionais permaneceram, em grande medida, orientadas pelos princípios de caráter neoliberal que caracterizaram as reformas implementadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Tais políticas se caracterizam por uma noção de justiça ancorada na igualdade de resultados em avaliações padronizadas, caminhando “na contramão de uma concepção mais ampla e coletiva de direitos” (Clementino, 2018, p. 10).

No contexto peruano, Cuenca (2009) fez observações semelhantes ao analisar a gestão do partido da Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA) entre 2006 e 2009, período em Alan García⁶ ocupou a presidência e José Antonio Chang foi ministro da Educação.

Segundo o autor,

El gobierno de García y la gestión de Chang parecieran defender una noción de calidad educativa fundamentada en ideas utilitaristas según las cuales “lo eficiente” es un principio irrenunciable, “lo tecnocrático” su estrategia más adecuada, y la medición —antes que la evaluación— la mejor vía para demostrar el nivel de calidad alcanzado. Por ello, las decisiones de política tomadas se han concebido como una mejora en la calidad de los insumos y como la estandarización de todos los “indicadores de calidad” (Cuenca, 2009, p. 7).

No Chile, os quatro governos consecutivos da coalizão de centro-esquerda denominada *Concertación* (1990-2020) foram marcados pela contradição entre políticas que buscavam favorecer a equidade e a integração e a opção pela manutenção e fortalecimento do marco institucional herdado da ditadura, de financiamento à demanda e competição entre escolas (Cox, 2012). As reformas educativas neste período se caracterizaram, entre outros aspectos, pela ampliação dos dispositivos de controle – currículo, sistemas de avaliação, estratégias de *accountability* etc. –, por meio dos quais o Estado pretendeu regular a qualidade e a equidade do sistema educativo (Falabella, 2015).

Os exemplos acima – que serão mais bem explorados em seções posteriores do trabalho – apontam para uma naturalização, por parte dos formuladores de políticas, dos princípios gerencialistas na administração dos sistemas educacionais e da correspondência entre qualidade na educação e desempenho em avaliações standardizadas. Em tais circunstâncias, colorações partidárias representam pouca ou nenhuma diferença na natureza das políticas implementadas. Como pontua Oliveira (2020), para compreender o fenômeno da NGP é necessário ir além da análise das políticas e observar as mudanças culturais e os valores que vão se tornando hegemônicos como, por exemplo, a meritocracia.

⁶ Alan García (1949-2019) foi presidente do Peru em duas gestões, ambas pelo Partido Aprista Peruano (PAP). Este partido surgiu da Aliança Popular Revolucionária Americana (APRA), movimento criado em 1924 pelo ideólogo político e intelectual Victor Haya de la Torre, entre outros, como uma frente anti-imperialista continental. O PAP foi oficialmente fundado em 1931, transformando-se em uma das principais agremiações políticas peruanas do século XX.

O “governo pelos números”: produção de estatísticas, controle e ênfase em resultados

A produção de dados estatísticos sobre os sistemas educacionais, embora seja um expediente adotado desde o século XIX em alguns países, apresentou vultuoso crescimento no final do século XX, notadamente na década de 1990. Tal fenômeno está articulado à adoção de princípios gerencialistas na formulação e no monitoramento de políticas educacionais, bem como à ação dos organismos internacionais.

Popkewitz e Lindblad (2016) consideram os relatórios estatísticos como uma forma de controle das sociedades modernas, ou seja, a estatística é uma tecnologia de governança e sua utilização como tal remonta à constituição dos Estados nacionais. O controle, a vigilância e o policiamento das populações por parte das instâncias de poder têm-se valido, desde o século XVIII, dos números como importantes aliados.

Números e categorias se inserem nos espaços políticos e culturais de políticas públicas, de pesquisas e de programas para instaurar um estilo comparativo de racionalidade. A comparabilidade nunca é apenas dos números, suas magnitudes e equivalências. Não obstante estejamos mais voltados a estes enfoques, a estatística é uma tecnologia social que diferencia, normaliza, individualiza e separa. (Popkewitz; Lindblad, 2016, p. 733, tradução nossa).

Para estes autores, as estatísticas são um dos elementos que atuam na fabricação de tipos de pessoas. Ao medir, aferir e classificar os sujeitos, os números acabam por definir quem são e quem devem ser estes sujeitos. Estabelecem o que pode ser considerado normal e o que foge à média torna-se desviante. Este fenômeno se manifesta acentuadamente na educação, onde “os números circulam e são conectados ao sistema de razão que dá inteligibilidade às reformas educacionais” (Popkewitz; Lindblad, 2016, p. 740, tradução nossa).

Conforme exposto anteriormente, um aspecto fundamental que atravessa a ação dos organismos internacionais é a ênfase nos indicadores, estatísticas e rankings comparativos. Em trabalho sobre a governança da educação nos países da União Europeia, Grek (2016) afirma que o governo da educação naquele continente “pode ser encontrado e descrito por meio do rastreamento de construções de dados e das discussões em torno deles” (Grek, 2016, p. 701), processo no qual se destaca a atuação da OCDE. Dessa maneira, os dados produzidos não apenas incentivam e

dão suporte para comparações internacionais, como também podem, por intermédio da produção de indicadores, direcionar e moldar as políticas internacionais (Grek, 2016, p. 701). O PISA, que em sua última edição (2022) avaliou e ranqueou o desempenho dos sistemas educacionais de mais de 80 países por meio de provas aplicadas a jovens de 15 anos, é o exemplo mais emblemático deste fenômeno. Como pontuam Dale e Robertson (2017, p. 873),

[...] o PISA repousa sobre o que poderia ser denominado de uma lógica nominalista de que todas as entidades denominadas de sistemas nacionais de educação devem necessariamente ter o suficiente em comum para que seja possível diagnosticá-los com o mesmo conjunto de ferramentas, além de oferecer orientações sobre estes achados.

Tanto no âmbito internacional como local, a intensa produção e divulgação de estatísticas educacionais tornou-se um instrumento essencial por meio do qual os princípios da NGP são disseminados e naturalizados. A partir de um discurso que apregoa a fidedignidade e a neutralidade dos números, determina-se e mensura-se, por meio de indicadores, o que é qualidade em educação.

A difusão das políticas de avaliação em larga escala pode ser considerada, portanto, como parte do processo de incorporação de preceitos de mercado à educação. Com o movimento de descentralização do financiamento e da gestão dos sistemas educacionais, as estratégias de controle se deslocaram dos processos para os produtos, centralizando-se nas avaliações. Estas se tornaram, assim, um mecanismo indutor da competitividade.

O debate sobre excelência em educação – um dos temas centrais desta tese – ganhou visibilidade a partir da publicização e exposição comparativa de resultados das avaliações estandardizadas. O bom desempenho nas avaliações foi progressivamente sendo tomado como sinônimo de qualidade, gerando um processo de absolutização dos números que apresenta pouca relação com os processos educativos (Quaresma; Zamorano, 2016, p. 276). O propósito de melhorar os resultados nas avaliações locais, nacionais e internacionais é tema recorrente nos discursos dos governos e, em muitos casos, há associação entre concessão de financiamento e cumprimento de metas de desempenho. Destaca-se, ainda, o papel das mídias, que pautam, geralmente de forma sensacionalista e pouco analítica, os resultados e ranqueamentos das avaliações em larga escala.

A consequência da ênfase excessiva em resultados é que o desempenho nas avaliações estandardizadas tem sido tomado como fio condutor da organização administrativa e pedagógica das escolas. O controle do trabalho escolar por meio das políticas de avaliação e o estabelecimento de metas de desempenho se articula, em muitos casos, a estratégias de punição e premiação como, por exemplo, a exposição pública de resultados e o pagamento de bônus por produtividade aos profissionais.

Ainda que seja amplamente reconhecida a valiosa contribuição das estatísticas no conhecimento das realidades educacionais e na orientação de ações por parte dos órgãos formuladores de políticas, diferentes autores têm criticado o chamado “governo pelos números”.⁷ As críticas ressaltam, entre outros aspectos, as armadilhas associadas à atenção excessiva dada aos indicadores e, notadamente, aos resultados de avaliações estandardizadas.

Mc Cowan (2011) problematiza o “governo pelos números” pela ótica do direito. Ele apresenta dois aspectos que estão na base do direito à educação: os resultados da educação e os processos educacionais. A respeito do primeiro aspecto, o autor reafirma a influência dos organismos internacionais, que têm utilizado indicadores de resultados para medir o progresso da educação. Cita como exemplo o Banco Mundial, “que tem dado atenção especial aos resultados da aprendizagem (sobretudo na forma de habilidades cognitivas), vendo-os em grande medida como sinônimo de qualidade da educação” (Mc Cowan, 2011, p. 15). Mc Cowan (2011) destaca a maior atenção que é dada aos resultados dos alunos em provas de Matemática, Ciências e Linguagem e aponta a fragilidade destes parâmetros de resultados educacionais baseados em provas escritas que avaliam habilidades específicas e são aplicadas em um único momento.

Preocupação semelhante é expressa por Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018), que alertam para o estreitamento curricular que a ênfase em determinadas áreas pode acarretar. A partir de pesquisa realizada em bancos de dados dos países membros da OCDE, os autores constataram que

[...] as avaliações introduzidas durante a última década [anos 2000] tendem a focar um conjunto restrito de habilidades e assuntos básicos – especialmente numeracia e alfabetização. Em outras palavras, é menos provável que novas avaliações avaliem outros assuntos além da língua de instrução, da matemática e, em menor medida, da ciência e das TICs. Tal tendência é essencialmente a consequência de um aumento da participação

⁷ A expressão “governo pelos números” (ou governação por números) foi utilizada por autores como Ball (2015) e Grek (2016).

das NLSAs [Avaliações Nacionais em Larga Escala] baseadas em censos. [...] Focar nesse grupo restrito de assuntos é também uma forma de alinhar as NLSAs com o que está sendo predominantemente medido em avaliações internacionais em larga escala, tais como o PISA. (Verger; Parcerisa; Fontdevila, 2018, p. 6)

Na mesma direção, Normand (2018), baseando-se em Heargraves, critica o monismo metodológico que é introduzido por influência da política das provas, afirmando que “parece difícil reduzir a complexidade social dos aprendizados a uma medida e um tratamento padronizado, considerando a situação pedagógica como uma situação quase experimental” (Normand, 2018, p. 25).

Diante deste cenário de supervalorização das avaliações de larga escala, Mac Cowan (2011) alerta para os riscos de que os resultados de aprendizagem se sobreponham aos processos. O autor esclarece que, na efetivação do direito à educação, não devem ser ignoradas as dimensões instrumentais que possam conferir aos estudantes uma vantagem posicional, porém os engajamentos nos processos educacionais constituem-se como experiências valiosas, ainda que não possam ser medidas por instrumentos de avaliação.

Privatização da educação: modelos, estratégias e atores

A abertura dos sistemas educacionais públicos ao setor privado, observada sobretudo a partir dos anos 1980 e 90, pode ser considerada como um fenômeno associado à incorporação dos princípios da NGP no campo educativo. Rótulos colocados sobre a educação pública, tais como “ineficiente” e “de baixo desempenho”, associados a aspectos mais amplos ligados à mudança do papel dos Estados na provisão de serviços, contribuem para o expressivo crescimento das estratégias de privatização educativa em várias partes do mundo. Destaca-se, nesse quadro, a ação dos organismos internacionais, que fomentam a privatização na medida em que defendem e recomendam aos governos nacionais o estabelecimento de parcerias estratégicas com o setor privado, sob a justificativa de melhorar a qualidade dos serviços educativos prestados.

Ball (2004) explica que o fenômeno da privatização do setor público surge de um acordo global pós Estado de bem-estar social, em que a emergência de novas relações de governança leva à instauração “de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos

para produzir novos perfis institucionais” (Ball, 2004, p. 1107). Nesse cenário, a educação passou a ser considerada pelo setor privado como uma oportunidade de negócios e as fronteiras entre o público e o privado foram progressivamente perdendo a nitidez.

A privatização na educação é, com efeito, um processo complexo, que normalmente não se manifesta de forma pura, mas pela constituição de sistemas educacionais híbridos, nos quais os setores público e privado interagem, distribuindo responsabilidades (Bonal; Verger, 2016, p.176).

Como mostram Ball e Youdell (2007), a presença de setores privados na educação se consolida por intermédio de prestação de serviços educativos diversos, valendo-se de políticas de privatização exógena e endógena, implementadas em esferas governamentais. De acordo com tipologia proposta por estes autores, os processos de privatização exógena, ou “privatização da educação”, supõem a abertura para a oferta educativa por setores privados. Esta categoria abarca também concessão, transferência ou terceirização de determinados aspectos da educação pública a entes privados (Ball; Youdell, 2007). Já a privatização endógena ou “privatização na educação” acontece pela importação de técnicas e práticas do setor privado, buscando tornar os sistemas educacionais mais semelhantes ao setor empresarial, especialmente pela aplicação de princípios da NGP.

En algunos casos, las formas de privatización se llevan a la práctica de manera explícita como soluciones eficaces a las deficiencias percibidas en la educación de servicio público. Sin embargo, en muchos casos, los objetivos políticos declarados se expresan a través de expresiones diversas como, por ejemplo, “elección”, “responsabilidad”, “mejora de los centros educativos”, “transferencia de atribuciones”, “competencia” o “eficacia”. A menudo, ese tipo de políticas no se expresa claramente en forma de privatización, sino que lo que hace es apoyarse en métodos y en valores propios del sector privado, introducir la participación del sector privado o tener como consecuencia que la educación pública funcione al estilo de una empresa (Ball; Youdell, 2007, p. 8).

Para Oliveira (2018), a NGP corresponde a um tipo de privatização endógena na medida em que impõe um *ethos* empresarial na gestão dos serviços públicos, estabelecendo “uma lógica mercantil entre fornecedores e clientes ou consumidores, onde antes imperavam noções de direito baseadas na relação entre Estado e cidadania” (Oliveira, 2018, p. 45). Em tais circunstâncias, torna-se recorrente o estabelecimento de relações de competitividade entre escolas, autoridades regionais

de educação e outros provedores de serviços educativos, como explicam Bonal e Verger (2016, p. 176):

Las opciones políticas para promover la competencia dentro del contexto de los cuasi-mercados educativos incluyen, entre otras, fórmulas competitivas de financiación educativa como los *voucher* o cheques escolares; la provisión privada financiada y regulada públicamente; la externalización de servicios educativos; la creación de centros financiados públicamente pero de gestión privada (como las escuelas *charter*); la publicación de los resultados escolares o la eliminación de zonas escolares con la intención de facilitar la elección escolar. En ocasiones, estas políticas se acompañan de otras intervenciones, como las evaluaciones basadas en pruebas estandarizadas y las políticas de rendición de cuentas.

Analisando o panorama mais recente, Bordoli *et al.* (2017) afirmam que a visão do Estado como formulador de políticas e o setor privado como beneficiário tem sido ofuscada pelo protagonismo de agentes não estatais na promoção, difusão e formulação de políticas educacionais. Vale destacar, porém, que tais processos não são isentos de questionamentos e resistências.

Los procesos de segregación y segmentación persistentes junto a la crítica de lo público que fue articulada en los años 1990 y la revaloración por lo privado han ido configurando los nuevos discursos que presentan a las modalidades de gestión público-privada como las alternativas. [...] En esta disputa, en el contexto actual, conviven en forma conflictiva discursividades caracterizadas por el desvalor de lo público y el progresivo encanto de la “eficiencia” privada con aquellas que continúan reivindicando el valor de lo público y el rol central del Estado como forma de garantizar el derecho a la educación y la igualdad (Bordoli; Conde, 2016, p. 86).

Considerando a realidade peruana, Ames (2020) afirma que o retrocesso do Estado em garantir a educação como direito tem permitido o crescimento desregulado de uma oferta educativa privada com níveis de qualidade muito heterogêneos. Como consequência desse processo, destacam-se o aprofundamento da fragmentação e da segregação nos sistemas escolares e a naturalização de desigualdades educacionais. A autora assinala que nas primeiras décadas do século XXI o processo de privatização da educação tem atingido o seu auge na América Latina e vê com preocupação o fortalecimento de um sentido comum de que a educação de qualidade se garante pela via do mercado.

Em um amplo estudo realizado para a Internacional de la Educación América Latina (IEAL), Verger, Moschetti e Fontdevila (2017) identificaram que é esta a região do mundo que apresenta crescimento mais expressivo e constante nos níveis de privatização educativa. Baseados em pesquisa documental e entrevistas com atores

locais, os autores estabeleceram sete categorias para analisar os modos de privatização educacional que ocorrem na região, levando-se em conta a diversidade política e de organização dos sistemas educativos.⁸

O Chile se posiciona de forma isolada em relação aos demais países da região, por apresentar um modelo que os autores denominaram *privatización estructural*. Tal modelo implica em uma redefinição drástica da função do Estado em relação à oferta educativa, passando do papel de provedor ao papel de regulador, financiador e avaliador (Verger; Moschetti; Fontdevila, 2017, p. 4).

O Peru se enquadra, segundo o mesmo estudo, na categoria *privatización 'por defecto'*. Em consonância com o que foi exposto por Ames (2020), Verger, Moschetti e Fontdevila (2017) afirmam que o crescimento do setor privado em países como Peru, República Dominicana e Jamaica deve-se à capacidade limitada ou mesmo à passividade do Estado em responder às crescentes demandas educativas, especialmente nas cidades de maior porte. O setor privado vem suprir essa demanda por intermédio de escolas de baixo custo, valendo-se de legislações favoráveis e subvenções públicas.

O Brasil, por sua vez, encontra-se em uma categoria denominada pelos autores *privatización incremental*.

En algunos países, la privatización educativa no es el resultado de cambios drásticos ni de grandes reformas estructurales, sino de la adopción de cambios más bien graduales, que se dan a menudo a nivel sub-nacional y, en cierta manera, desconectados los unos de los otros. No obstante, la acumulación de dichos cambios parciales acaba por alterar significativamente la constitución y la gobernanza del sistema de educación pública (Verger; Moschetti; Fontdevila, 2017, p. 31-32).

Na América Latina, o processo de *privatización incremental* é observado em países maiores e cujo sistema educativo é descentralizado, como é o caso da Colômbia e do Brasil.

Há que se destacar, ainda, o papel dos “reformadores empresariais da educação” nos processos de privatização da educação (Freitas, 2012). Este termo, traduzido do inglês *corporate reformers*, designa uma associação entre políticos, empresários, pesquisadores, institutos e fundações privadas com a finalidade de

⁸ As categorias de privatização identificadas por Verger, Moschetti e Fontdevila (2017) na América Latina são as seguintes: *privatización como parte de la reforma estructural del estado*, *privatización por defecto*, *privatización incremental*, *alianzas público-privadas históricas*, *privatización por la vía del desastre*, *contención de la privatización* y *privatización latente*.

fomentar ações e influenciar a formulação de políticas no campo da educação. Por trás desse fenômeno, existe, basicamente, a ideia de que as formas de organização e gestão de uma empresa seriam adequadas para melhorar a educação, em evidente congruência com os princípios da NGP (Ball, 2004; Freitas, 2012).

No Brasil, a entrada do setor empresarial no debate educacional se deu a partir dos anos 1990 e intensificou-se na década seguinte. Especialmente sob a forma de fundações educacionais e *think tanks*, tais setores vêm ampliando seu âmbito de ação, chegando inclusive ao campo do currículo (Freitas, 2012; Oliveira, 2018). Esse foi o caso da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contou com intensa mobilização e intervenções de organizações privadas.

O crescimento da influência das fundações e organizações empresariais na educação se faz notar em boa parte da América Latina e, como observa Oliveira (2018), a interlocução entre governos e empresariado em relação às políticas educacionais vem assumindo um padrão semelhante em vários países. “O movimento dos empresários pela educação se constitui em forte rede que busca influenciar as políticas nacionais na região, atribuindo-lhes cada vez mais um sentido produtivo que se referencia no setor privado” (Oliveira, 2018, p. 47).

Em 2011, foi fundada, com apoio do BID, a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (Reduca). A criação da entidade, que atualmente conta com organizações de 14 países, pode ser compreendida como parte da construção de um movimento mais amplo de intervenção na educação pública latino-americana (Martins; Krawczyk, 2018). A partir de 2013, a Reduca passou a receber apoio da União Europeia, entidade que é hoje a principal financiadora dos projetos da rede.

Outra repercussão da ação do setor empresarial na educação pode ser observada nas concessões de escolas na modalidade de parcerias público-privadas, que têm se estabelecido em várias partes do mundo. Um exemplo emblemático é o dos Estados Unidos, precursores do modelo das *charter schools*.⁹ (Balarín, 2015; Bordoli; Conde, 2016).

⁹ As escolas *charter* podem ser definidas como escolas públicas que possuem caráter autônomo em relação ao sistema educacional, sendo administradas por instituições privadas ou da sociedade civil por meio de convênios ou parcerias.

A teoria do capital humano e suas reconfigurações

A teoria do capital humano (TCH), um conceito do campo da economia, considera que os conhecimentos e habilidades adquiridos por meio da educação e/ou treinamento são ativos relevantes, pois aumentam a produtividade humana, proporcionam retornos positivos aos indivíduos e geram crescimento econômico.

Economistas clássicos como Adam Smith, Stuart Mill e Alfred Marshall já pautavam, nos séculos XVIII e XIX, a relação entre investimento em educação e geração de riqueza. Mas é a partir dos anos 1950, na Universidade de Chicago, que a TCH se desenvolve de forma sistemática, sobretudo por meio dos estudos de Theodore Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer (Brewer *et al.*, 2010; Frigotto, 2001).

De acordo com a teoria desenvolvida por estes autores, o investimento em educação e/ou treinamento são tomados como uma escolha dos indivíduos, que tendem a receber retorno no mercado de trabalho, como maiores ganhos ao longo da vida, maior empregabilidade, melhores condições laborais e de seguridade (Brewer *et al.*, 2010). Nessa lógica, a educação passa a ser vista como um ativo negociável, que se adquire na expectativa de gerar dividendos. Tal visão ensejou a elaboração de metodologias para se estimar a taxa de retorno dos investimentos educativos – nas perspectivas individual e social – um dos eixos centrais do campo da economia da educação (Johnes *et al.*, 2017; Mc Ewan, 2010).

Uma das principais críticas dirigidas a esta teoria é que ela costuma ignorar os fatores que geram desigualdades. Ou seja, a TCH não vê a desigualdade como um aspecto estrutural no sistema capitalista, mas como algo circunstancial, que pode ser equacionado por meio da qualificação dos trabalhadores e a consequente geração de riqueza. Nessa perspectiva, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso é atribuída ao indivíduo e/ou ao sistema educativo, visão que tende a promover a naturalização da meritocracia e da competitividade entre escolas.

Para Frigotto (2001), a teoria do capital humano se converteu simultaneamente em uma teoria do desenvolvimento e uma teoria da educação. Em relação ao primeiro aspecto, a educação é concebida como “produtora de capacidade de trabalho e, por extensão, potenciadora da renda, um capital (social e individual), um fator de desenvolvimento econômico e social” (Frigotto, 2001, p. 16). Quanto ao segundo aspecto – uma teoria da educação –, a ação pedagógica se converte em uma questão técnica, “cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de

uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade” (Frigotto, 2001, p. 16).

Sob a perspectiva da interrelação entre educação, mercado de trabalho e desenvolvimento econômico, a linha de pensamento da TCH orienta diagnósticos, recomendações e direcionamentos de reformas educativas feitos por organismos internacionais, ainda que com diferenças de enfoque entre eles. A OCDE, por exemplo, fundamenta sua atuação nos princípios da TCH desde os anos 1960, como apontam Dale e Robertson (2017, p. 872-873):

Um dos primeiros programas da OCDE voltado à educação foi a previsão de mão de obra. Isto emergiu no contexto da recuperação pós-guerra e sua lógica estava baseada em uma suposta ligação entre o nível de mão de obra qualificada e o crescimento econômico. Isto foi sustentado por uma ligação dominante com a lógica de formação de capital humano, baseado na inferência de que o trabalho poderia ser tratado como uma forma de capital e que seu produto poderia ser aprimorado pela educação.

Ao se analisar, em uma linha do tempo, as recomendações de instituições como OCDE e Banco Mundial para a educação, é possível perceber que os princípios da TCH possuem uma certa plasticidade, moldando-se às necessidades de cada período. Isso pode ser exemplificado por um informe do Banco Mundial (1999) que tinha como objetivos apresentar um diagnóstico da educação na América Latina e Caribe e delinear as estratégias do Banco para o setor na primeira década do século XXI. Segundo o documento,

Una de las principales debilidades de los países de ALC [América Latina y Caribe] en el mercado mundial actual es la falta de capital humano, lo cual ha limitado severamente su capacidad de dedicarse a la investigación y de introducir innovaciones tecnológicas. Por lo tanto, sus posibilidades de responder al desafío de la competencia internacional dependerán de la rapidez con que puedan diversificar sus economías, actualizar las habilidades de su fuerza laboral actual, y preparar a los niños para adaptarse a las circunstancias económicas cambiantes cuando ingresen al mundo laboral (Banco Mundial, 1999, p. 28).

Desperta especial atenção a última sentença, em que se anunciam condições para adequação dos países aos desafios da competitividade na nova ordem econômica. As escolas de região, consideradas ineptas para este propósito, necessitariam se ajustar a tais demandas:

Los centros educativos en ALC no parecen brindar a los alumnos las herramientas cognitivas, la socialización y las habilidades para el mercado laboral que les permitan acceder a los sectores productivos de su propio país

o de otro. [...] La capacidad de analizar, reflexionar e innovar, indispensable para los trabajadores en una economía global, depende enormemente del vínculo entre la capacidad de un país de desarrollar y transmitir conocimiento a través de la educación y la capacidad individual de aprender acerca del cambio, entenderlo y adaptarse a él (Banco Mundial, 1999, p. 80).

De fato, as mudanças nos pré-requisitos do mercado de trabalho mencionadas por Frigotto (2001) vem provocando sucessivas adaptações dos preceitos da TCH e reconfigurando suas formas de influência nas políticas educacionais. Para Ferreira *et al.* (2021, p. 280), a noção de capital humano no século XXI “busca a fabricação de subjetividades para o mercado; uma conduta pessoal baseada em valores e imagens ilusórias de um futuro promissor para estudantes situados nas franjas da sociedade”.

Regulação dos sistemas educacionais

O conceito de regulação tem caráter complexo e polissêmico e origina-se, segundo Barroso (2005), da teoria dos sistemas. Após revisar, na literatura, significações que a regulação assume em distintos contextos disciplinares e linguísticos, este autor propõe a seguinte definição:

A regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema. O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos actores em função dessas mesmas regras. (Barroso, 2005, p. 733)

Reynaud (1991) estabelece três dimensões do fenômeno da regulação. A primeira dimensão, denominada regulação de controle, é o conjunto de diretrizes e ações definidas e executadas por uma instância governamental ou organizacional. Busca-se, nesse tipo de regulação, orientar as ações e as interações dos atores que estão sob a autoridade dessa instância. Segundo Barroso (2004, p. 20-21), “Essa definição põe em evidência, no conceito de regulação, as dimensões de coordenação, controle e influência exercidas pelos detentores de uma autoridade legítima [...]”.

A segunda dimensão é a regulação autônoma, que pode ser definida como a produção de “regras do jogo”. Compreende não apenas a definição de regras que orientam o funcionamento do sistema, mas também os ajustes decorrentes de ações e estratégias mobilizadas pelos atores envolvidos. Em um sistema complexo como o educativo, “existe uma pluralidade de fontes, finalidades e modalidades de regulação,

em função da diversidade de actores envolvidos, das suas posições, dos seus interesses e estratégias” (Barroso, 2004, p. 21). Para Reynaud (1991, p. 123), as decisões concretas e as regras nas quais elas podem ser resumidas são um meio termo entre a regulação de controle e a regulação autônoma. Enquanto os sujeitos que têm o poder de criar e sancionar regras se esforçam para controlar a situação, os executores – a base – se empenham para recuperar esse controle.

A regulação conjunta é a terceira dimensão apontada por Reynaud (1991). Constitui-se como um espaço de interseção entre a regulação de controle e a regulação autônoma, no qual se busca a produção de regras comuns (Barroso, 2004, p. 21). Entretanto, como esclarece Reynaud (1991, p. 123), a regulação conjunta não é necessariamente consensual e os atores não são equivalentes em poder, tampouco em meios de pressão. Em uma ampla variedade de formas, a negociação é incessante.

Em suma, a regulação compreende um intrincado processo que se desenvolve em distintos níveis – do transnacional à sala de aula – e, como afirma Maroy (2010, p. 1), “não é necessariamente portadora de ajuste face aos problemas e disfunções de um sistema, como crê a tradição funcionalista. Ela pode também ser geradora de desordem e de contradições.” Essa perspectiva teórica possibilita uma análise não linear das políticas educacionais, uma vez que os processos de regulação não ocorrem em direção única. Ao contrário, desenvolvem-se em múltiplas e entrecruzadas vias de mão dupla, já que os atores supostamente “regulados” também exercem influências regulatórias.

1.2.2. Meritocracia e justiça escolar

Origem do termo meritocracia

O termo meritocracia foi criado pelo sociólogo inglês Michael Young (1915-2002) e apareceu pela primeira vez em seu romance *The Rise of Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, publicado em 1958 (Allen, 2011; Sandel, 2021).

Young (1961) descreve, na obra, uma Inglaterra futurista na qual os indivíduos são categorizados pelo nível de inteligência aferido por testes padronizados. Nesse modelo de organização social, os mais bem classificados nos testes têm acesso às

melhores oportunidades educacionais e de trabalho, enquanto aos demais são atribuídas, de acordo a pontuação obtida, formação e ocupações inferiores. A esse sistema o autor denominou, de forma sarcástica, meritocracia.

Na concepção dos idealizadores da sociedade meritocrática retratada por Young (1961), as vantagens asseguradas pelo nascimento seriam neutralizadas. As instâncias de poder político, econômico e científico seriam ocupadas por pessoas destacadas por seu mérito individual, ou seja, sua inteligência, habilidade e talento, independentemente da origem social. Tal arranjo levaria o país a níveis de desenvolvimento jamais alcançados. O investimento em educação ocupava uma função primordial na potencialização dos talentos, o que sugere uma referência à teoria do capital humano, cuja emergência foi contemporânea à obra de Young. Um sistema educacional estratificado em função dos resultados dos estudantes nos testes padronizados asseguraria o aproveitamento do capital humano em uma perspectiva de eficiência máxima, pois se proclamava que “o nível de progresso social depende, sobretudo, do grau em que o poder está associado à inteligência” (Young, 1961, p. 14, tradução nossa).

The Rise of Meritocracy mostra, por meio das distorções que surgem em sua sociedade ficcional, como um sistema aparentemente justo pode redundar em injustiça e aprofundamento de desigualdades. A história é contada no ano de 2033 por um narrador-personagem: um professor universitário que, na descrição de Young, é um devotado apóstolo da meritocracia. Ante o prenúncio de uma convulsão social, o narrador faz uma reconstituição analítica da história da Inglaterra desde o fim do século XIX – com foco nas reformas do sistema educacional e seus atores – no intuito de compreender os processos que determinaram a ascensão e declínio da sociedade meritocrática.

O romance de Young (1961) se aproxima de obras como *1984*, de George Orwell, e *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley,¹⁰ nas quais a crítica social é expressa em alegorias de sociedades futuristas distópicas e, em certos aspectos, proféticas. A questão chave para entender a crise da sociedade ficcional retratada no livro é a natureza do sistema de classes que foi instituído. Se antes a inteligência e os talentos se encontravam distribuídos de forma mais ou menos homogênea entre as classes, o sistema meritocrático criou uma correspondência entre estes atributos e os

¹⁰ As obras citadas foram publicadas em 1949 e 1932, respectivamente.

lugares mais altos na hierarquia social. Nessa lógica, enquanto os indivíduos classificados como talentosos tiveram oportunidades de ascensão por meio de uma educação mais qualificada e do acesso aos melhores postos de trabalho, as classes inferiores passaram a ser ocupadas por aqueles considerados menos talentosos ou, nas palavras do narrador, mais estúpidos. Transformou-se, assim, a natureza do sistema de classes e ampliou-se a sua assimetria.

O impacto desse arranjo social sobre os sujeitos relegados às classes subalternas foi desolador. Ao passo que na sociedade tradicional uma pessoa socialmente desprivilegiada atribuía sua condição à origem familiar ou de classe, no sistema meritocrático a posição inferior passou a ser decorrente da pura carência de atributos individuais. Dessa maneira, como afirmou o narrador, deixou de ser necessário “rebaixar os padrões tentando estender uma civilização superior aos filhos das classes mais baixas” (Young, 1961, tradução nossa).

O fracasso da sociedade meritocrática em acomodar as demandas dos distintos atores sociais produziu um estado de crescente tensão social. As reformas e ajustes realizados não foram suficientes para conter a insatisfação dos grupos relegados aos trabalhos técnicos e braçais. Ao mesmo tempo, setores que ascenderam à elite passaram a defender a restauração do direito hereditário, visando impedir que seus filhos menos brilhantes perdessem o status conquistado pelos pais (Young, 1961).

A mobilização de alguns grupos – especialmente as classes inferiores e as mulheres – culminou em uma série de protestos, ambientados no ano de 2033. A greve geral anunciada para o ano seguinte prenunciava uma revolução, contexto que inspirou o protagonista a realizar sua profunda e detalhada análise do sistema meritocrático. Ele finaliza seu ensaio manifestando descrença de que as iminentes mobilizações viessem a provocar uma mudança radical no sistema, pois as camadas mais baixas da população já não possuíam inteligência nem poder para tornar as revoltas efetivas. Contudo, afirma ele, “se os filhos brilhantes das classes inferiores ainda estivessem lá para ensinar, inspirar e organizar as massas, eu teria provavelmente uma história diferente para contar” (Young, 1961, p. 190, tradução nossa).

Mais de seis décadas após sua publicação, *The Rise of Meritocracy* mantém relevância e atualidade nas reflexões que provoca. O termo meritocracia, entretanto, assumiu ao longo do tempo um sentido bem distinto do que foi proposto por seu

criador, passando a associar-se ao ideal de igualdade de oportunidades e à mobilidade social.

Em artigo publicado no jornal *The Guardian* em 2001, pouco antes de sua morte, Young fez duras críticas ao então primeiro-ministro britânico Tony Blair, seu correligionário no Partido Trabalhista. O sociólogo discordava da conotação positiva que o político atribuía ao termo meritocracia e, principalmente, da ênfase com que defendia os princípios meritocráticos em seus discursos. Segundo Young, Blair se apropriou da palavra sem compreender os riscos do que estava defendendo (Young, 2001).

Ainda no referido artigo, Young (2001) revisitou sua obra de 1958, afirmando que muitos dos aspectos previstos na ficção se tornaram realidade. Segundo ele, habilidades convencionais que costumavam ser distribuídas de forma aleatória entre as classes tornaram-se muito mais concentradas em função da engrenagem da educação, tal como retratado no livro. Young prossegue afirmando que “ao se atrelar escolas e universidades à tarefa de peneirar pessoas de acordo com a estreita faixa de valores da educação, realizou-se uma verdadeira revolução social” (Young, 2001, tradução nossa).

Com uma impressionante bateria de certificados e diplomas à sua disposição, a educação coloca o seu selo de aprovação em uma minoria e o seu selo de desaprovação em muitos, que deixam de brilhar desde o momento em que são relegados a lugares inferiores aos sete anos de idade, ou até antes” (Young, 2001, tradução nossa).

As provocações feitas por Young (2001), bem como o sentido assumido pelo termo meritocracia, que subverte a acepção original atribuída com sofisticada ironia pelo autor, interpelam nossa compreensão sobre este conceito praticamente naturalizado pela sociedade contemporânea, sobretudo no tocante aos processos de escolarização.

Meritocracia e mobilidade social

No final de 2020, durante uma das fases mais críticas da pandemia de Covid-19, uma reportagem veiculada em um telejornal brasileiro causou comoção nacional

e foi largamente compartilhada nas redes sociais.¹¹ Trata-se de uma história que começou em 2010, quando um jovem de família de baixa renda, empenhado em realizar o sonho de cursar medicina, procurou o diretor de um curso pré-universitário para pedir uma bolsa de estudos. Sensibilizado com a determinação do jovem, o diretor, que também lecionava no curso, não apenas concedeu a bolsa como também o apoiou academicamente. O esforço foi recompensado e o estudante obteve a almejada vaga em uma universidade pública. Dez anos depois, já formado e atuando em uma unidade de terapia intensiva de Covid-19, ele reconheceu, entre os pacientes, o diretor que o havia ajudado. O caso era grave e o jovem médico, que se viu diante da chance de retribuir o bem que tinha recebido, cuidou dedicadamente do seu benfeitor até sua plena recuperação.

Sem negar que se trata de uma história tocante, há que se problematizar os possíveis efeitos de sua exposição midiática. O caso relatado representa uma exceção e seu apelo está justamente na improbabilidade, já que a grande maioria dos jovens brasileiros que conseguem ingressar em cursos de medicina provêm de famílias privilegiadas em termos de capital econômico e/ou cultural. Diante de exemplos como o deste jovem, as desigualdades de acesso à universidade – que espelham desigualdades na qualidade da educação básica e outras injustiças de caráter mais amplo – tendem a ser ofuscadas pela celebração do mérito individual.

Como já enunciava Bourdieu na década de 1960,

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (Bourdieu, 1999, p. 59).

A divulgação de histórias de mobilidade social pela via do mérito escolar revela, para além do apelo midiático, uma dimensão política. Um dos autores que discutem essa questão é o filósofo estadunidense Michael Sandel (2021). Para ele, a crença na mobilidade social é deliberadamente estimulada como forma de justificar a desigualdade.

No livro “A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?”, Sandel (2021) sustenta que há uma relação entre o aumento das desigualdades sociais

¹¹ Reportagem disponível em <https://globoplay.globo.com/v/9135417/>. Acesso em: 22 jan.2021.

decorrentes da globalização econômica e o enaltecimento de valores meritocráticos. Em cenários de fortes desigualdades escolares e desagregação do trabalho formal, a ideia corrente, disseminada inclusive por governos, é de que é possível ascender socialmente por meio de esforço, disciplina e talento. Isso contribui para que o indivíduo seja considerado – e considere a si mesmo – como o principal responsável por seu sucesso ou fracasso (Sandel, 2021). O autor explica que

Em uma sociedade desigual, aqueles que alcançam o topo querem acreditar que seu sucesso tem justificativa moral. Em uma sociedade de meritocracia, isso significa que os vencedores devem acreditar que conquistaram o sucesso através do próprio talento e empenho (Sandel, 2021, p. 22).

A “justificativa moral do sucesso” apontada por Sandel (2021) torna-se ainda mais evidente quando aplicada ao processo de escolarização, já que, cada vez mais, as possibilidades de ascensão social têm a escola como elevador.

Os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1992) publicados nas décadas de 1960 e 70 revelaram como a concepção de mérito foi progressivamente vinculada ao mérito acadêmico. A escola, segundo eles, tornou-se a instituição responsável por identificar e gerir o mérito dos indivíduos, valendo-se de instrumentos presumidamente neutros como exames, classificações e títulos.

Bourdieu e Passeron (1992) agregaram ao campo da educação o conceito de “ideologia do dom”, que diz respeito aos atributos que são valorizados sob o signo do mérito. Eles constataram que a escola interpreta como “dons” as características decorrentes de um tipo de socialização próprio das classes dominantes. Dessa forma, os conhecimentos, a linguagem, os esquemas mentais e outros aspectos mais sutis que caracterizam os estudantes de famílias economicamente e/ou culturalmente privilegiadas são percebidos, no contexto da escola, como aptidões acadêmicas naturais (Bourdieu; Passeron, 1992; Bourdieu, 1999). Tal fenômeno não somente contribui para converter desigualdades sociais em desigualdades escolares como também para legitimá-las, valendo-se da suposta objetividade dos critérios de julgamento escolar.

De forma contundente, os autores afirmam que a escola “confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados” e, ao mesmo tempo, “consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria

de cultura a absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse” (Bourdieu, Passeron; 1992, p. 218).

A massificação do acesso à escola, segundo Dubet (2008), contribuiu para consolidar essa falsa ideia de igualdade de oportunidades, pois, formalmente, qualquer indivíduo pode, a partir de seus resultados escolares, alcançar áreas de maior prestígio: “A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte” (Dubet, 2004, p. 542). Para o autor, premissas como esta conferem um caráter de crueldade ao modelo de escola meritocrática baseado na igualdade de oportunidades:

Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros (Dubet, 2004, p. 543).

Analisando o cenário das últimas décadas, Duru-Bellat (2012) observa que o fato de a “inflação da noção de mérito” vir acompanhada do fortalecimento do mito da igualdade de oportunidades não é fruto do acaso, já que as desigualdades sociais são mais bem aceitas se quando se acredita que elas decorrem de desigualdades de mérito individual. A autora afirma, com ironia, que “esta é uma ideologia muito prática, funcional para sociedades democráticas mais desiguais, onde os indivíduos são colocados como iguais, mas onde as posições sociais existentes são desiguais” (Duru-Bellat, 2012, p. 2, tradução nossa).

É difícil não relacionar a discussão acima à sociedade ficcional de *The rise of meritocracy* (Young, 1961), na qual os perdedores do sistema não podiam atribuir sua condição a outra justificativa senão a própria limitação intelectual. Como explicou o narrador-personagem do romance, no modelo societário anterior “a injustiça na educação permitiu que as pessoas preservassem suas ilusões, a desigualdade de oportunidades alimentou o mito da igualdade humana” (Young, 1961, p. 106, tradução nossa). Após a instauração do sistema meritocrático, houve uma mudança na subjetividade dos indivíduos, o que acabou gerando rupturas no tecido social.

Aproximando-se do que foi enunciado por Young (1961), Sandel (2021) acredita que a recente exacerbação dos valores meritocráticos vem gerando efeitos perversos nas sociedades ocidentais. O autor joga luz nos comportamentos morais ensejados pela meritocracia – arrogância, entre os vencedores e humilhação e

ressentimento entre os perdedores – e aponta os impactos sociais de tais comportamentos, como o fortalecimento do individualismo em detrimento de valores como empatia e solidariedade. Para Sandel (2001, p. 23), “quanto mais pensamos em nós como pessoas que vencem pelo próprio esforço e são autossuficientes, mais difícil será aprender a ter gratidão e humildade. E sem esses sentimentos é difícil se importar com o bem comum”.

Em sentido convergente, Dubet (2008) afirma que “a meritocracia pode se tornar totalmente intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores”. Ele ressalta que o fracasso escolar é muito difícil de ser assumido e pode conduzir jovens à evasão ou mesmo à violência (Dubet, 2008, p. 10 -11).

No centro das preocupações de Sandel (2021) e Dubet (2004; 2008), estão os sentidos de ser um vencedor ou um perdedor na hierarquia social e, em especial, o destino atribuído aos vencidos do sistema. De uma perspectiva mais ampla, Sandel (2021) avalia que houve, em décadas recentes, um deslocamento da versão tradicional de meritocracia – associada a talentos e virtudes – para uma versão “tecnocrática”. Nessa forma remodelada de meritocracia, o vínculo entre mérito e julgamento moral é enfraquecido, ao mesmo tempo em que é suplantado por critérios relacionados a habilidades técnicas, eficiência e valor de mercado. Este fenômeno – decorrente, em grande medida, da reestruturação econômica global – vem provocando a corrosão da dignidade do trabalho e fazendo com que muitas pessoas se sintam desprezadas pelas elites (Sandel, 2021, p. 41-43). O autor argumenta que

Em um mundo aberto, sucesso depende da educação, de se equiparar para competir e vencer em uma economia global. Isso significa que governos nacionais devem assegurar a todo mundo oportunidades iguais de receber a educação da qual depende o sucesso. Mas isso também significa que aqueles que chegam ao topo passam a acreditar que merecem o sucesso. Ademais, se as oportunidades são verdadeiramente iguais, significa que aqueles deixados para trás também são merecedores do seu destino (Sandel, 2021, p. 11).

Um exemplo de como práticas meritocráticas de seletividade impactam a subjetividade dos estudantes se encontra em um estudo realizado por Bayón e Saraví (2019), cujo objetivo foi analisar desigualdades educativas a partir das experiências de jovens mexicanos. Por meio de entrevistas realizadas com estudantes de *bachillerato* que prestaram o principal exame de acesso à educação média do país, os pesquisadores constataram que a obtenção de uma vaga em estabelecimentos de

maior ou menor prestígio se constitui, para esses jovens, como um “termômetro de auto valoração e de valor social do sujeito” (Bayón; Saraví, 2019, p. 74).

Aunque la selección de escuela se presenta como un proceso abierto, para muchos representa transitar hacia un destino socialmente preestablecido. La obtención de un puntaje determinado es una posibilidad más o menos accesible que depende de las capacidades individuales, pero también de los contextos, circunstancias y condiciones en las que se sitúan los individuos. Sin embargo, los sentimientos que expresan los estudiantes al no alcanzar el resultado requerido revelan procesos de autodevaluación y autoculpabilización. Lo experimentan como un fracaso individual, una evidencia de deficiencias o limitaciones individuales; se sienten “tontos”, “burros”, “no merecedores”, en comparación con quienes alcanzan el objetivo (Bayón; Saraví, 2019, p. 74).

Para Dubet (2008, p. 31), ainda que houvesse, em um determinado sistema escolar, uma real igualdade de oportunidades, ele não poderia ser considerado justo, já que “nenhum sistema consegue se proteger da influência das desigualdades escolares nas desigualdades sociais”. Na mesma direção, Sandel (2021) afirma que o problema da meritocracia não é a dificuldade em se alcançar uma igualdade de oportunidades que possibilite uma competição justa. O que deve ser questionado é em que medida uma “meritocracia perfeita” seria satisfatória sob os aspectos moral e político (Sandel, 2021, p.37).

Justiça escolar

Se a escola não pode escapar da função de distribuição das posições sociais (Crahay, 2013), o que seria, então, uma escola justa?

Dubet, no livro “O que é uma escola justa” (2008) se propõe, em consonância com a teoria do filósofo liberal John Rawls (1997), definir o que é uma escola justa ou menos injusta possível.

A célebre teoria de Rawls (1997) sobre a justiça foi desenvolvida com base no princípio da equidade, que seria construído mediante acordos entre os sujeitos. Para este autor, a estrutura social é o objeto primário da justiça, pois são as principais instituições sociais – a constituição política e os grandes acordos econômicos e sociais – que determinam, em grande medida, as possibilidades de vida dos sujeitos. “Tomadas em conjunto como um único esquema, as instituições sociais definem direitos e deveres do homem, influenciam seus projetos de vida, o que eles podem esperar vir a ser e o bem-estar econômico que podem almejar” (Rawls, 1997, p. 9).

Rawls (1997) propõe uma alegoria em que os sujeitos envolvidos na missão de formular os princípios de justiça de uma sociedade estariam cobertos por um “véu de ignorância”. Isto quer dizer que eles não sabiam qual posição social viriam a ocupar, tampouco as características (como sexo, etnia, habilidades etc.) que viriam a possuir. Na ausência de disputa de interesses entre grupos específicos, se buscaria um consenso ou “ajuste equitativo”, resultando em um sistema que seria o mais justo possível para todos.

Tal alegoria expressa, em linhas gerais, o fundamento da ideia de justiça de Rawls (1997): uma estrutura social construída mediante acordos entre os sujeitos. Diante da impossibilidade de uma sociedade totalmente igualitária, as diferenças devem, segundo o autor, possibilitar melhora para todos, ou seja, a vantagem obtida por alguns não deve ocorrer às expensas da desvantagem dos demais.

Esse princípio se encontra na base do pensamento de Dubet (2008) sobre justiça escolar. Para ele, a forma com que a escola trata os mais fracos é o fiel da balança para avaliar o seu nível de equidade. Dubet (2008) acredita que igualdade meritocrática de oportunidades é necessária, pois “mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais em uma sociedade democrática” (p. 49). Contudo, expressa seu desencanto com este conceito, reiterando sua insuficiência. O autor argumenta que só por meio da articulação entre diferentes princípios de justiça – de forma que cada princípio contribua para atenuar os efeitos perversos dos demais – é possível construir uma escola mais justa.

Sua proposição considera três princípios complementares ao da igualdade meritocrática de oportunidades.

O primeiro princípio é o da “igualdade distributiva de oportunidades”. Diante do fato de que o “jogo escolar” é mais propício aos estudantes economicamente mais favorecidos, é necessário trabalhar em direção à igualdade de oferta, diminuindo os desequilíbrios e melhorando a equidade do sistema. Além disso, deve-se buscar ações que atenuem os efeitos da competitividade pura, por exemplo, oferecer mais recursos aos menos favorecidos, aumentar a transparência dos processos escolares e disponibilizar informações aos diferentes atores sobre o funcionamento do sistema educacional (Dubet, 2008).

O segundo princípio, denominado “igualdade social das oportunidades”, implica em definir uma “norma de proteção”, que seria a instauração de uma base comum de conhecimentos a que todos os estudantes tenham acesso. “Antes que comece a

seleção meritocrática a escola deve oferecer um bem comum, uma cultura comum, independentemente das lógicas seletivas” (Dubet, 2008, p. 13). Para alcançar este objetivo, Dubet (2008, p. 75) considera essencial definir “o que a escola obrigatória deve obrigatoriamente garantir a todos os alunos”, ou seja, uma espécie de salário-mínimo escolar.

O terceiro princípio, a “igualdade individual das oportunidades”, diz respeito à mitigação das consequências das desigualdades escolares sobre as desigualdades sociais¹². Ao expor as formas pelas quais a estrutura do sistema escolar influencia o destino social dos estudantes, Dubet (2008) cita como exemplo escolas que, por seu prestígio e seletividade, oferecem “uma utilidade individual extremamente forte”, exercendo, assim, um efeito “acelerador de desigualdades” (p. 98). Em linhas gerais, este princípio chama a atenção para a necessidade de se atenuar os efeitos excludentes da competição meritocrática. Nessa perspectiva, a escola deve “reconhecer e formar os indivíduos independentemente de suas performances e de seus méritos” (p. 115). “Isso supõe que a escola se constitua em um espaço educativo no qual cada um pode dar o que tem de melhor fora da competição escolar” (p. 107), o que, segundo o autor, tende a proteger os estudantes do rigor e da violência do mérito, fortalecendo sua autoimagem e capacidade de ação.

As proposições de Dubet (2008) não se opõem frontalmente ao mérito e ao esforço individuais, mas buscam assegurar o menor prejuízo possível aos potenciais perdedores, tal como sugere Rawls (1997). “Isso convida a se engajar fortemente em favor de um verdadeiro colégio único, de um colégio cuja função seja garantir a cada um, isto é, ao mais fraco dos alunos, os conhecimentos e as competências a que ele tem direito” (Dubet, 2008, p. 13).

Crahay (2013) converge com Dubet (2008) ao defender que o ensino deve ser organizado em função dos objetivos a serem adquiridos por todos, pois “todos os alunos têm direito a conhecimentos considerados fundamentais” (Crahay, 2013, p. 29), mas sua concepção de justiça escolar é formulada em outros parâmetros. Para responder à pergunta “Como a escola pode ser mais justa e eficaz?” (Crahay, 2013), o autor inicia diferenciando três princípios básicos de justiça. Segundo ele, o debate ético em torno da justiça pode ser sintetizado em justiça igualitária, justiça

¹² Sobre a forma com que desigualdades escolares se convertem em desigualdades sociais, ver “Os excluídos do interior” (Bourdieu; Champagne, 1999).

meritocrática e justiça corretiva. Cada um destes princípios se articula a uma concepção pedagógica de igualdade.

A justiça igualitária é aquela em que todos recebem o mesmo, a partir da ideia de igualdade entre os seres humanos. Corresponde à igualdade de tratamento. Na justiça meritocrática, cada um é recompensado segundo seu mérito e seu talento, correspondendo à igualdade de oportunidades. Na justiça corretiva, se busca agir “no sentido contrário das vantagens das quais alguns podem se orgulhar” (Crahay, 2013, p. 12-13), apoiando os menos favorecidos em suas dificuldades com o propósito de promover a maior igualdade possível. Corresponde à igualdade de resultados ou de aquisição (Crahay, 2013).

De acordo com Crahay (2013), as etapas obrigatórias de escolarização devem ser pautadas pelo princípio da justiça corretiva. O autor defende que os meios e recursos de ensino devem variar em função das necessidades dos indivíduos, o que leva ao conceito de diferenciação pedagógica. Ele explica que diferenciar o ensino pode ter dois sentidos. O primeiro sentido é o de proporcionar “uma escola sob medida com oportunidades proporcionais aos talentos de cada um”, conduzindo o estudante a um objetivo social e/ou profissional, proposta que considera elitista (Crahay, 2013, p. 16). O segundo sentido da diferenciação, a favor do qual o autor se posiciona, implica levar em conta as características individuais dos estudantes – diversidade de formas e ritmos de aprendizagem, por exemplo – lançando mão de diferentes estratégias para conduzi-los aos objetivos traçados.

Em termos práticos, o que propõe Crahay (2013) para o tratamento das diferenças é evitar as discriminações negativas e promover as positivas. As discriminações negativas compreendem estratégias como especialização precoce, turmas separadas por nível e programas para estudantes considerados superdotados, ou seja, iniciativas que estimulam a segregação. As discriminações positivas são aquelas cujo propósito é apoiar o estudante em suas dificuldades, ou seja, “oferecer mais e/ou de outra maneira” aos que necessitem (Crahay, 2013, p. 29). Como exemplos, o autor cita métodos de avaliação formativa, aulas de reforço, tutela, aprendizagem cooperativa etc. Baseando-se em estudos empíricos desenvolvidos em várias partes do mundo, Crahay (2013) elenca uma série de possibilidades didático-metodológicas que podem ser mobilizadas no tratamento às diferenças entre estudantes de uma mesma turma.

Crahay (2013) deixa bem demarcada sua posição contrária às estratégias de seleção escolar precoce. Recorrendo a Husen, cujas ideias inspiraram a reforma do sistema de ensino sueco, o autor manifesta sua crença de que “o prolongamento da etapa da escolaridade que promove a formação e a convivência no espaço de formação faz com que aumente a quantidade de indivíduos brilhantes que ele pode produzir” (Crahay, 2013, p. 23).

Embora com enfoques diferentes, os autores citados questionam a noção de que a meritocracia é a melhor forma de organizar a escola. Entre os potenciais efeitos de um projeto formativo ancorado em valores meritocráticos, estão o fortalecimento do individualismo em detrimento do senso de coletividade, o aumento das desigualdades escolares, a segregação escolar e a culpabilização dos perdedores pelo próprio fracasso. Coincidem, ainda, em defender que a diferenciação de percursos escolares com base em critérios meritocráticos seja adiada o máximo possível.

1.3 Procedimentos metodológicos

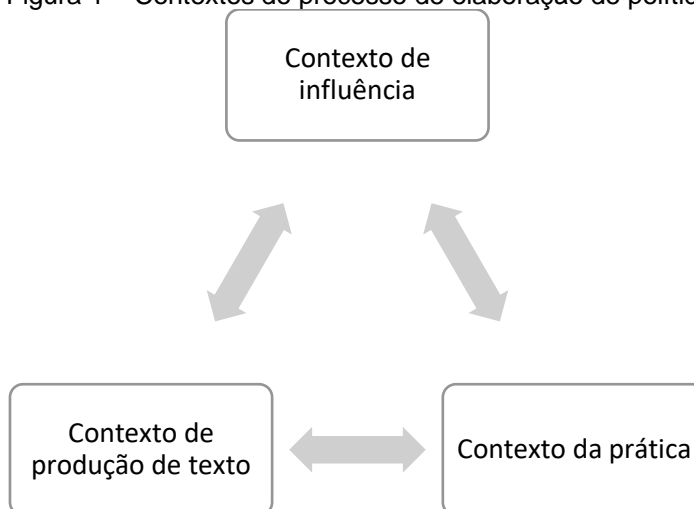
A educação comparada é um campo de estudos que analisa políticas e práticas educacionais de diferentes unidades macrossociais, como sistemas, países e culturas. Um dos propósitos dos estudos em educação comparada é o de identificar tendências e mudanças nos sistemas educacionais no âmbito internacional e avaliar seus impactos na educação e na sociedade. O objeto de estudo proposto nesta pesquisa demanda uma abordagem comparada, de natureza qualitativa, que considere o desafio de

[...] pôr em prática novos modelos de análise, que não tomem como referência única dados estruturais, mas que sejam capazes de atribuir sentido às práticas discursivas dos diferentes actores (individuais, institucionais e políticos) e do modo como elas reorganizam os espaços e os sentidos da educação a nível nacional e internacional (Nóvoa, 1995, p. 22).

Diante de tal desafio, fizemos a opção por utilizar, como principal referencial de análise, o ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992). Esta abordagem propõe compreender as políticas como um processo contínuo que se desenvolve em três contextos básicos (*primary contexts*): contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. A figura

do ciclo remete à dinâmica em que os contextos se interrelacionam, onde podem agir, inclusive, como concorrentes (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Figura 1 – Contextos do processo de elaboração de políticas



Fonte: Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 20, tradução nossa.¹³

O contexto de influência corresponde ao “porquê e como” das políticas educacionais, ou seja, como elas são construídas, quais intencionalidades se encontram em disputa, quais discursos são mobilizados para justificá-las. Diz respeito às formas com que atores internos e externos, como governos, organizações internacionais e grupos de interesse influenciam a agenda educativa, estabelecem prioridades e definem os problemas que precisam ser abordados (Bowe; Ball; Gold, 1992).

O contexto da produção de texto diz respeito aos discursos oficiais expressos em leis, diretrizes, normativas, discursos de autoridades etc. Tais textos refletem, em geral, algum grau de consenso entre as intenções dos formuladores das políticas e o interesse público, expondo, muitas vezes, contradições resultantes das tentativas de se acomodar ideias divergentes (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Por fim, o contexto da prática se relaciona às questões “quem faz o quê”, “a quem” e “quando”, ou seja, como as políticas são colocadas em ação nas escolas. Como afirmam os autores, os profissionais não são meros aplicadores dos textos das políticas, ao contrário, são sujeitos cujas histórias de vida, valores e interesses

¹³ No original: *Contexts of policy making: context of influence, context of policy text production and context of practice.*

influenciam suas interpretações e traduções destes mesmos textos (Bowe; Ball; Gold, 1992). É no contexto da prática, pois, que as políticas são adaptadas, transformadas ou mesmo subvertidas pelos sujeitos.

Embora os contextos sejam caracterizados separadamente para fins de análise, vale evocar a figura do ciclo para reiterar que eles não devem ser compreendidos em uma perspectiva cronológica nem linear. Estão conectados e se regulam mutuamente, de forma que o sucesso da política depende de um certo grau de equilíbrio entre eles (Bowe; Ball; Gold, 1992).

No quadro abaixo, relacionamos as principais questões da pesquisa aos três contextos propostos por Ball e às fontes e procedimentos metodológicos utilizados.

Quadro 1 – Os contextos da pesquisa: questões, procedimentos e fontes

Contexto	Questões	Procedimentos metodológicos e fontes	
Contexto de Influência	Como surgiram os programas e qual era o contexto político dos respectivos governos? Quais influências locais e transnacionais podem ser identificadas? Quais tensões e controvérsias marcaram o período de surgimento destes programas?	Revisão bibliográfica (livros, artigos acadêmicos, artigos de opinião, documentos oficiais, notícias de jornais)	Processos regulatórios
Contexto de produção de texto	Quais os objetivos expressos nos documentos oficiais dos programas? Quais recursos discursivos são utilizados? Quais argumentos são mobilizados para justificar a criação destas políticas? Em que princípios elas se fundamentam? Qual o perfil de jovem delineado nas diretrizes dos programas? Quais mudanças ocorreram nos textos das políticas?	Análise documental (Leis, folhetos informativos, páginas oficiais na internet, peças de propaganda, apresentações)	
Contexto da prática	Em que medida os objetivos expressos nos textos dos programas estão se concretizando? Quais aspectos pedagógicos e de gestão operam na formação do perfil de jovem delineado pelos programas? Como as avaliações standardizadas e demais indicadores de desempenho influenciam os processos pedagógicos e de gestão? Como os estudantes avaliam a experiência de estudar nestas escolas? Quais ideias e atores influenciaram as mudanças ocorridas nos programas?	Revisão bibliográfica (estudos avaliativos); Análise documental (leis, resoluções, editais etc); Análise de conteúdo (dados dos grupos focais com estudantes) Observação (visita às escolas)	

Fonte: Elaboração própria.

Por se tratar de um estudo comparado, a análise dos contextos do ciclo de políticas demanda a observação de aspectos metodológicos específicos deste campo.

Bereday e Hilker (1964, apud Raventós Santamaría, 1983), estabelecem quatro etapas da pesquisa comparada: descrição, interpretação, justaposição e comparação.

Na etapa da descrição, são reunidos e organizados informações e dados sobre os objetos da comparação. *“Se trata aquí de conseguir un conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende comparar.”* (Raventós Santamaría, 1983, p. 67).

A etapa da interpretação implica olhar para os objetos ou fenômenos descritos na etapa anterior, buscando estabelecer relações de causa, intensidade, interrelações etc.

Na etapa da justaposição, os dados são colocados lado a lado para que as diferenças e semelhanças entre os sistemas possam ser visualizadas mais claramente. *“Se trata de una etapa de carácter eminentemente relacionante, en la que se confrontan diferentes estudios sobre aquello que se pretende comparar, a partir de lo que podríamos designar como conjuntos paralelos”* (Raventós Santamaría, 1983, p. 70).

Na última etapa, da comparação, busca-se extrair conclusões a partir do que foi desenvolvido nas etapas anteriores. Mais do que sintetizar semelhanças e diferenças observadas, esta etapa tem uma dimensão crítica, valorativa. É a fase em que há mais riscos e possibilidade de erros na comparação de aspectos qualitativos.

Apresentamos, a seguir, uma descrição mais detalhada da utilização da revisão bibliográfica, da análise documental e dos grupos focais nas distintas etapas da pesquisa.

1.3.1 Revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica foi realizada em três etapas deste trabalho. Na primeira, foram revisados os principais referenciais e conceitos que constituem o embasamento teórico da pesquisa (capítulo 1).

A segunda etapa, ligada ao contexto de influência (capítulo 2), teve como objetivo conhecer o terreno de pesquisa e a história das políticas investigadas. Inicialmente, buscamos compreender como os programas EREM, LBE e COAR se inscrevem no conjunto das políticas educacionais de seus respectivos países. Para

tal, foi feita uma revisão narrativa¹⁴, enfocando aspectos históricos e marcos legais dos sistemas educativos nacionais. Em seguida, foram apresentadas as trajetórias de implementação das políticas e suas diretrizes básicas.

Na terceira etapa, vinculada ao contexto da prática (capítulo 4), foram revisados seis estudos avaliativos sobre os programas EREM, LBE e COAR, com o propósito de compreender, ainda que por fontes secundárias, aspectos da implementação das políticas e da sua apropriação pelos sujeitos. Fizemos a opção por focar pesquisas de maior escopo, ou seja, que avaliaram as políticas em uma perspectiva orgânica.

Os estudos revisados foram selecionados mediante busca nos portais de periódicos e repositórios de teses e dissertações, sob os seguintes critérios: (1) estudos que avaliaram o programa ou seus efeitos de forma abrangente, não se centrando em apenas em um aspecto e (2) estudos que utilizaram dados empíricos.

Após a exposição dos principais achados e conclusões de cada estudo, foi feita uma síntese comparativa dos três programas, abordando as categorias: (1) processos pedagógicos; (2) diretores e docentes; (3) famílias e (4) efeitos e resultados das políticas.

1.3.2 Análise Documental

O recurso da análise documental foi utilizado no contexto da produção de texto, abordado no capítulo 3. Inicialmente, foram analisados documentos que expressam o discurso oficial sobre os programas investigados. O *corpus* foi composto por decretos legais, documentos normativos, páginas oficiais na internet, brochuras informativas, slides de apresentações realizadas por autoridades educativas e peças de divulgação produzidas pelos governos. Os dados dos documentos foram organizados por categorias, justapostos, analisados e comparados. As categorias definidas foram (1) objetivos; (2) perfil do estudante e (3) princípios/pilares.

Em seguida, analisamos documentos relativos aos processos de regulação institucional (de controle) pelos quais os programas passaram desde o seu surgimento até o fim de 2022. As fontes incluem leis, decretos, editais e discursos de autoridades.

¹⁴ A revisão narrativa é um tipo de revisão não-sistemática que prescinde de critérios rigorosos ou exaustivos na busca pelas fontes, cuja seleção fica condicionada à subjetividade do autor. É adequada para uma abordagem de processos históricos em uma perspectiva contextual.

1.3.3 A pesquisa de campo

A despeito da relevância das leis, diretrizes oficiais e documentos, quem atribui o verdadeiro sentido às políticas educacionais são os sujeitos que a colocam em ação, ou seja, estudantes, docentes e gestores escolares. Com o propósito de observar e compreender aspectos do contexto da prática das políticas estudadas, foi prevista, no projeto de pesquisa, a realização de estudos de caso em escolas dos três países, com dois objetivos principais: (1) observar a dinâmica de funcionamento das escolas, sua infraestrutura espacial/material e as relações entre o trabalho pedagógico realizado as diretrizes das políticas; (2) ouvir os estudantes sobre sua relação com os estudos e suas impressões sobre a escola e o programa.

Como instrumentos de coleta de dados, foram definidos, no projeto, a observação direta do cotidiano escolar e a realização de grupos focais com estudantes. Este trabalho seria realizado em 2020. Em função do fechamento das escolas durante pandemia de covid-19, que impôs quase dois anos atraso ao cronograma da pesquisa, renunciámos aos estudos de caso e mantivemos apenas os grupos focais, pois consideramos que a escuta dos jovens era essencial para os objetivos delineados, ainda que tivéssemos que fazê-lo de forma remota. Com a volta às aulas presenciais e o fim das medidas mais severas de distanciamento social, decidimos realizar os grupos focais *in loco*. A decisão foi acertada. Mesmo não sendo possível uma observação metódica do cotidiano escolar, devido ao pouco tempo disponível, as visitas aos estabelecimentos para a realização dos grupos focais foram de alta relevância para a pesquisa, pois possibilitaram o contato com cenários reais em que as políticas são colocadas em prática.

A observação dos espaços escolares

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas de cada programa investigado. Essa opção foi motivada pela possibilidade de comparar realidades diferentes dentro da mesma política. O primeiro critério de seleção das escolas foi a oferta da educação média na modalidade generalista – ou científico-humanista, como é denominada no Chile. O segundo critério foi o estabelecimento estar vinculado ao respectivo programa há pelo menos 5 anos, pois supõe-se que uma trajetória mais

longa implica em relações mais consolidadas – de adesão ou resistência – às diretrizes das políticas.

Como critério de seleção das duas escolas dentro de cada programa, estabelecemos que elas deveriam possuir distintas classificações socioeconômicas e estarem localizadas em diferentes regiões. Considerando que o contato com as escolas seria superficial, realizado em uma ou duas visitas, definimos como objetivos: (1) observar a infraestrutura escolar (equipamentos, espaços e suas configurações), relacionando com o que é previsto nas diretrizes dos programas e (2) observar e coletar informações orais e documentais sobre aspectos como organização do tempo, oferta de atividades extracurriculares, normas de conduta e apresentação pessoal dos estudantes etc.

As observações foram registradas no diário de campo e utilizadas, juntamente com dados obtidos em canais oficiais, para fazer a caracterização das escolas (capítulo 5). Essa caracterização foi essencial na análise dos dados dos grupos focais, pois possibilitou associar as falas dos estudantes aos contextos de suas respectivas escolas e contribuiu para compreender as diferenças internas dos programas. Porém, no momento da organização dos registros do diário para análise, foi evidenciada uma assimetria na quantidade e na natureza dos dados colhidos nas diferentes escolas. Isso poderia ter sido evitado se, ao invés do registro cronológico das observações e reflexões no diário, tivesse sido utilizada uma pauta de observação. A ausência de um instrumento dificultou a comparação de alguns aspectos e pode ser considerada como mais uma limitação metodológica da pesquisa.

Os grupos focais

Por meio da escuta dos estudantes dos COAR, LBE e EREM, tencionamos compreender a apropriação que eles fazem da proposta institucional e o significado que atribuem à escola. Para este propósito, consideramos adequada a utilização de grupos focais.

Uma das principais vantagens dos grupos focais é que a interação entre os participantes produz dados que não seriam obtidos facilmente em outros contextos, como o de entrevistas individuais. Como afirma Flick (2009, p. 191), “O pano de fundo teórico do método é a construção conjunta da realidade”. Além disso, a presença do grupo tende a favorecer a expressão de sujeitos que poderiam se sentir intimidados

caso estivessem sozinhos diante do pesquisador, como crianças e adolescentes (Van Zanten, 2004). Por outro lado, como assinalam Blanchet e Gotman (1992, *apud* Van Zanten, 2004, p. 305), “*estas entrevistas colectivas favorecen una focalización sobre la dimensión pública más que privada de las opiniones y los hechos y aumenta el nivel de consenso entre los entrevistados*”, o que representa o risco de que posições divergentes sejam inibidas.

Foram planejados e realizados seis grupos focais, dois em cada país. Os grupos foram compostos por jovens do último ano da educação média. Tal opção foi feita pelo fato de eles terem uma maior vivência dentro dos programas e por terem frequentado a escola no período pré-pandemia.

Os grupos focais com estudantes das EREM foram realizados junto com a equipe do Gestrado/UFMG, pois também fizeram parte da a pesquisa “Políticas públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados”, à qual esta tese está integrada.

O roteiro semiestruturado, organizado em blocos temáticos, foi adaptado do roteiro-base utilizado na referida pesquisa. Os principais temas pautados foram o significado da escola, as impressões sobre aspectos pedagógicos do programa, a relação com os estudos e avaliações e as expectativas de futuro (ver apêndice B).

Os grupos focais realizados no Brasil e no Chile foram gravados em áudio e vídeo e os do Peru somente em áudio. A transcrição dos dados colhidos no Chile e Peru foi realizada pela própria pesquisadora. Inicialmente, foi utilizado um *software* que transcreve arquivos de áudio com cerca de 85% de precisão. Em seguida, foi feita a revisão manual da transcrição automática e a atribuição das falas aos respectivos sujeitos. Para esta última tarefa, foi utilizada a gravação em vídeo dos grupos realizados no Chile. Os arquivos dos grupos focais de Pernambuco foram transcritos por uma bolsista de pesquisa da UFMG e revisados pela pesquisadora.

Para o tratamento e análise do material dos grupos focais, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2011). Optamos pelo “tema” como unidade de registro, em uma abordagem que privilegia a semântica em relação à linguística. Como esclarece Bardin (2011, p.135), “O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.”. Neste modelo de análise, a unidade de registro corresponde a uma frase acerca de um determinado assunto, que pode conter declarações informativas, opinativas ou propositivas (Bardin, 2011).

O trabalho de classificação, codificação e análise foi feito de forma artesanal, valendo-se apenas de uma ferramenta digital que possibilita atribuir etiquetas às unidades de registro para, posteriormente, agrupá-las. A definição das categorias de análise teve como base as questões delineadas no projeto de pesquisa. Para cada categoria, foram definidas subcategorias, sob as quais organizamos as unidades de registro. Como não coletamos informações dos estudantes, como, por exemplo desempenho acadêmico, condição socioeconômica e escolaridade dos pais, as análises das falas foram feitas sem considerar aspectos individuais e familiares que podem influenciar seus pontos de vista.

Em consonância com a metodologia de pesquisa comparada (Raventós Santamaría, 1983), fizemos a justaposição dos dados recolhidos nos três contextos, elaborando quadros para cada subcategoria, para, em seguida, realizar a análise comparativa.

1.3.4 A experiência no campo de pesquisa

O contexto da pandemia, além de impor atrasos ao cronograma, dificultou o acesso ao campo de pesquisa, pois as escolas estavam enfrentando uma situação complexa na retomada do trabalho presencial e seus profissionais se encontravam sobrecarregados. Além disso, ainda estavam em vigência algumas medidas de proteção e distanciamento social. Essa situação de exceção fez com que houvesse menor abertura para a presença de pesquisadores, conforme justificaram alguns gestores, o que é totalmente compreensível. Por esse e outros motivos, como a menoridade dos sujeitos pesquisados e a internacionalidade da pesquisa, o acesso ao campo foi custoso e demandou negociações diferentes em cada um dos países. Passamos a narrar, em primeira pessoa, como ocorreram os processos de entrada em campo e de coleta dos dados nos três programas pesquisados. O relato foi redigido a partir dos fatos e impressões registrados no diário de campo.

A entrada no campo e a visita às escolas

O trabalho de campo em Pernambuco foi realizado em conjunto com mais três pesquisadores da equipe do Gestrado/UFMG. Como mencionei anteriormente, esta tese está vinculada a uma ampla pesquisa sobre o ensino médio, que envolveu a

realização de grupos focais com docentes e estudantes em quatro capitais de estados nordestinos, sendo uma delas o Recife. A autorização para a pesquisa em escolas estaduais já havia sido emitida pela secretaria de educação de Pernambuco e os procedimentos aprovados pelo conselho de ética em pesquisa da UFMG.¹⁵ Antes da viagem, tentamos fazer contato com várias escolas por e-mail e telefone, sem sucesso. Chegando ao Recife, conseguimos, pela intermediação de membros do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe), estabelecer contato com duas escolas e acertar a participação dos estudantes nos grupos focais. Trata-se de escolas com características socioeconômicas distintas, conforme previsto no projeto. Fiz uma visita à cada uma delas para conhecer a estrutura e um pouco da dinâmica de organização do trabalho pedagógico. Fui muito bem recebida em ambas, na primeira delas por uma coordenadora e uma docente, na segunda pelo vice-diretor e uma coordenadora. Durante as visitas, com a ajuda dos profissionais citados, foram recrutados os estudantes para participar dos grupos focais, o que não foi uma tarefa fácil, pois muitos não tinham disponibilidade ou não demonstraram interesse. A amostra foi composta por jovens do 3º ano do ensino médio, de ambos os sexos e turmas variadas, que se dispuseram voluntariamente a participar.

O passo seguinte foi criar grupos de *whatsapp* incluindo os estudantes, os pesquisadores e as docentes que nos apoiaram. Por meio destes grupos, confirmamos as presenças, enviamos os termos de consentimento que deveriam ser assinados pelos pais e prestamos os esclarecimentos necessários.

Os grupos focais foram realizados na sede do Sintepe, no centro do Recife, e ocorreram simultaneamente, sendo um deles mediado por esta pesquisadora e o outro pela orientadora da tese. Tal arranjo possibilitou que os jovens das duas escolas fossem mesclados nos grupos, o que enriqueceu as interações entre eles. O trabalho foi realizado por 5 pesquisadores. Cada grupo teve um mediador principal, um mediador auxiliar/observador e ambos contaram com o apoio logístico de um membro da equipe.

Em relação ao Chile, fui informada de que a autorização para a entrada em campo deveria ser requisitada junto às instâncias administrativas locais às quais os estabelecimentos são vinculados. Pelos critérios estabelecidos, os liceus deveriam ser de regiões diferentes, oferecer a modalidade científico-humanista, pertencer à

¹⁵ A aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais está registrada sob o n. CAAE 15185819.2.0000.5149, parecer 4.749.664.

primeira geração de *Liceos Bicentenario* (2010-2011) e possuir distintas classificações de NSE. Por questão de logística, minha preferência era que um dos liceus fosse na capital ou próximo a ela. Após fazer o levantamento dos estabelecimentos que se enquadravam nos critérios, obtive, por meio de pesquisa na internet, o e-mail de algumas corporações municipais de educação e enviei a solicitação para realizar a pesquisa. Recebi resposta de apenas uma delas, situada na região metropolitana de Santiago. O diretor da corporação acolheu prontamente a solicitação e intermediou o contato com o estabelecimento. A diretora e o coordenador pedagógico do liceu foram igualmente receptivos e solicitaram uma reunião por plataforma virtual para conhecerem mais sobre a investigação. Durante esta reunião, já foi acertada a data das duas visitas à escola e o envio dos termos de consentimento, que seriam entregues previamente aos estudantes para obtenção da autorização dos pais ou responsáveis.

Paralelamente, estabeleci contato com um *Servicio Local de Educación Pública* (SLEP), por intermediação de um estudante de doutorado que conheci quando cursei uma disciplina em uma universidade chilena. Os funcionários do órgão foram muito solícitos nos encaminhamentos, mas não foi possível coordenar a disponibilidade do liceu para a realização da pesquisa com o período que eu estaria no Chile.

O acesso ao segundo liceu pesquisado foi negociado por e-mail diretamente com a diretora do estabelecimento, após um colega chileno do doutorado latino-americano intermediar o contato com o SLEP e obter autorização para a realização da pesquisa. A solicitação enviada à escola foi bem acolhida e os detalhes acertados de forma ágil.

A minha estadia no Chile foi de 9 dias, durante os quais pude fazer duas visitas a cada liceu, a primeira para conhecer o estabelecimento e planejar os grupos focais e a segunda para realizá-los. Em ambos os liceus tive uma excepcional acolhida por parte das diretoras e *jefes de UTP*, que me apresentaram os espaços, os principais aspectos da dinâmica organizacional e do trabalho pedagógico, esclareceram dúvidas e compartilharam impressões e experiências sobre o programa LBE.

O recrutamento dos participantes dos grupos focais foi feito previamente pelas equipes pedagógicas dos liceus, que também se dispuseram a imprimir os termos de consentimento, encaminhá-los às famílias dos estudantes e recolhê-los assinados. Minha recomendação foi que o grupo fosse formado por oito estudantes do último ano (*4º medio*), de ambos os sexos e de turmas diferentes, critérios que foram atendidos

pelas escolas. Em ambos os liceus, membros da equipe gestora solicitaram aos professores-chefes de cada turma de 4º médio que recrutassem dois ou três estudantes para participar, compondo assim a amostra. Segundo informaram os jovens, alguns professores propuseram adesão voluntária e outros indicaram os participantes, fazendo o convite diretamente a eles.

No Peru, a autorização para realizar pesquisas na Red COAR deveria ser obtida junto à *Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento* (Debedsar), órgão do Ministério da Educação. Após enviar por e-mail a solicitação, recebi resposta negativa. A justificativa foi que o acompanhamento à pesquisadora tomaria tempo dos profissionais da escola e que participação dos estudantes nos grupos focais implicaria a perda de aulas. Ademais, a solicitação deveria ter sido cadastrada no *Sistema de Información de Apoyo a la Administración Documental y de Archivo* (Sinad).

Em resposta, expliquei que já havia tentado protocolar a solicitação no Sinad, porém sem sucesso, pois o acesso à plataforma exige um número de registro de cidadão peruano ou residente no país. Como contraproposta, propus fazer apenas uma visita a cada escola, ao invés de duas, e reduzir o tempo de realização dos grupos focais, de forma que rotina da escola fosse alterada o mínimo possível.

Poucos dias depois, recebi um telefonema de um técnico da Debedsar. Ele informou que a solicitação havia sido aceita e explicou as condições para a realização: (1) a pesquisa poderia ser realizada em apenas um COAR, a ser indicado pela Debedsar; (2) o grupo focal poderia ser gravado somente em áudio; (3) eu deveria informar os temas que seriam pautados com os estudantes; (4) o ofício de solicitação de acesso ao campo e o termo de consentimento deveriam ser reformulados em consonância com a legislação peruana de proteção de dados.¹⁶ Após explicar a necessidade de fazer a pesquisa em dois estabelecimentos e ter o argumento acolhido, concordei com as demais condições. Prosseguimos, então, com os trâmites oficiais: o cadastramento da solicitação no SINAD, que foi feito pela própria Debedsar, a formalização de um acordo de confidencialidade sobre a utilização dos dados e a autorização final, por meio de ofício assinado pela diretora da Debedsar.¹⁷

¹⁶ Ao ler a referida legislação, compreendi que algumas das condições estabelecidas pela Debedsar foram em função das estritas regras para pesquisas com crianças e adolescentes.

¹⁷ A solicitação de investigação foi registrada no SINAD sob o n. 0162257 e aprovada pelo ofício 00121/2022 Minedu/VMGP-DIGESE-DEBEDSAR, em 8 de agosto de 2022.

A partir da emissão do ofício, os técnicos da Debedsar prestaram todo o apoio necessário para estabelecer contatos e a organizar as visitas aos dois colégios. Chegando a Lima, fui convidada para uma visita ao Ministério da Educação (Minedu), onde pude conhecer pessoalmente a equipe da Debedsar e o trabalho de avaliação e monitoramento desenvolvido pelo órgão. Os técnicos disponibilizaram um *drive* com vários documentos e dados estatísticos sobre o programa e as escolas pesquisadas. Minha estadia no Peru foi de 7 dias. Além da visita ao Minedu, foi dedicado um dia para o trabalho de campo em cada COAR.

Devido à necessidade de consentimento prévio dos pais, os participantes dos grupos focais foram recrutados pela equipe pedagógica dos colégios, como ocorreu no Chile. Os critérios foram os mesmos utilizados nas EREM e COAR: estudantes do último ano, de ambos os sexos e turmas diferentes. Mais uma vez, as escolas se dispuseram a remeter os termos de consentimento às famílias dos estudantes e recolhê-los assinados.

Tal como nos outros dois países, fui muito bem recebida em ambas as escolas. Na primeira delas fui acompanhada pelo diretor, que me apresentou todas as dependências da instituição, explicou detalhadamente o funcionamento do COAR nos âmbitos curricular e pedagógico e mostrou como é a rotina dos estudantes no regime de internato. Na segunda escola visitada, foi a coordenadora pedagógica quem me apresentou a escola, seus espaços e sua organização, em seguida fui recebida pelo diretor acadêmico, que falou, entre outras coisas, sobre o projeto institucional da unidade e o processo de avaliação.

Organização e condução dos grupos focais

A organização dos grupos focais foi semelhante nos três países. Como mencionamos, foi requerida a assinatura de um termo de consentimento pelos estudantes maiores de 18 anos ou pelos pais ou responsáveis, no caso dos estudantes menores. Estes últimos, além de obterem a autorização dos pais, assinaram um termo de assentimento.

Os grupos foram compostos por seis a oito jovens. Com base no que recomenda a literatura e considerando a extensão do roteiro, planejamos trabalhar com oito integrantes, mas houve algumas faltas. Os grupos com alunos das EREM, conforme já mencionamos, foram realizados fora da escola e em conjunto com outros

pesquisadores. Nos COAR e LBE, aconteceram nas próprias escolas, em espaços indicados pela direção ou coordenação, e foram mediados apenas por mim.

Antes de iniciar a etapa dos grupos focais desta pesquisa, eu havia participado, com a equipe do Gestrado/UFMG, da realização de grupos com estudantes de outros estados. Esta experiência, que me proporcionou observar pesquisadoras experientes na mediação de grupos e em seguida atuar como mediadora, foi fundamental para que eu tivesse segurança para conduzir a atividade sozinha no Chile e no Peru.

Quadro 2 – Dados sobre os grupos focais

País	Brasil*	Brasil*	Chile	Chile	Peru	Peru
Localização da escola	Recife (região central)	Recife (região norte)	Comuna da reg. metrop. de Santiago	Capital regional	Lima	Capital regional
Período de realização	abril 2022	abril 2022	maio 2022	maio 2022	outubro 2022	outubro 2022
N. de participantes	6	7	7	8	7	8
Faixa de idade	16 a 17	17 a 18	16 a 17	16 a 17	16 a 17	16 a 17
N. de participantes por sexo	F: 3 M: 3	F: 5 M: 3	F: 3 M: 4	F: 6 M: 2	F: 3 M: 4	F: 4 M: 4
Local de realização	Sede do Sintepe	Sede do Sintepe	Biblioteca da escola	Auditório da escola	Sala de reuniões da escola	Refeitório da escola
Duração	1h35	1h35	1h25	1h55	1h20	1h40

Fonte: Elaboração própria.

*neste quadro, os dados dos integrantes de Pernambuco estão organizados por estabelecimento de ensino, mas nos grupos focais os alunos das duas escolas foram mesclados.

Para a realização dos grupos focais, organizamos o espaço com assentos dispostos em volta de uma mesa e placas de identificação com os nomes dos participantes. No início da sessão, os jovens foram informados sobre a pesquisa e sobre a dinâmica de funcionamento da atividade.

As questões foram apresentadas em blocos e os participantes tinham liberdade para manifestar suas opiniões e relatar suas experiências sobre os temas, da mesma forma podiam se abster, se o desejassem. A partir de suas falas, novas questões eram acrescentadas, caso fosse necessário aprofundamento, esclarecimento ou exemplo.

Conforme orienta Weller (2013), procurei adotar uma postura neutra em relação aos temas pautados e às manifestações dos participantes, evitando palavras ou expressões corporais que indicassem concordância, divergência ou estranhamento, o que poderia influenciar as respostas. Em vários momentos, solicitei ao grupo que se manifestasse em relação a certos temas ou opiniões que foram colocados, perguntando, por exemplo, se estavam de acordo, se alguém tinha uma visão diferente ou uma experiência distinta da que foi relatada.

Em todos os grupos focais realizados os jovens se mostraram envolvidos e atentos, porém, nos grupos das EREM e dos LBE, houve assimetrias nos níveis de participação. Alguns falavam pouco, o que demandou direcionar a fala, solicitando um relato ou uma opinião sobre algum tema. Quando convidados a opinar, em geral se mostravam à vontade, com exceção de duas jovens brasileiras, que demonstraram certa inibição. Outros, ao contrário, se manifestavam com frequência e eloquência, o que, em alguns momentos, coibiu a interação entre os participantes.

Nos grupos das EREM, que foram mesclados, houve desequilíbrio no nível de participação dos jovens das duas escolas, pois as diferenças relativas ao prestígio dos estabelecimentos produziram uma certa hierarquia no uso da fala. Em ambos os grupos, os participantes que estudam na escola mais prestigiada tomaram mais a palavra, o que demandou a intervenção das mediadoras para solicitar a manifestação dos jovens da outra escola. Esta foi uma desvantagem da estratégia de realizar os grupos mistos. As vantagens foram as interações entre os estudantes dos dois contextos, muitas vezes em uma perspectiva de comparação entre as realidades de suas escolas, o que foi importante para evidenciar as diferenças internas do programa. Além disso, os relatos e opiniões semelhantes de estudantes da mesma escola em grupos diferentes asseguraram um maior grau de confiabilidade aos dados.

Os grupos foram planejados para ter a duração de 1h30, mas, na prática oscilaram entre 1h20 e 1h55. O que determinou as variações foi a dinâmica interna da atividade. Em alguns grupos, as falas dos jovens foram mais longas, houve mais interações ou mais necessidade de encadear novas questões, por isso foi necessário ultrapassar o tempo previsto. Momentos em que ocorreram dissonância de opiniões entre os participantes ocorreram nos grupos das EREM e dos LBE, mas com pouca frequência.

Os grupos realizados nos COAR tiveram um clima mais formal do que nos outros dois contextos, sobretudo na escola em que a atividade aconteceu na sala de

reuniões da diretoria. Talvez o ambiente solene da sala tenha deixado os participantes um pouco retraídos. Em ambos os COAR, os estudantes optaram por responder às questões na ordem em que estavam assentados, de forma que todos se manifestaram sobre todos os temas e não houve assimetrias no uso da fala. As interações espontâneas aconteciam quando eu articulava novas questões ou solicitava exemplos a partir das falas dos participantes. Um aspecto que chamou a atenção nos estudantes dos COAR foi o consenso. Praticamente não houve contraposição de ideias e opiniões, tampouco houve diferenças significativas entre os dados das duas escolas no que diz respeito às experiências e impressões dos jovens sobre o programa. Opiniões contrastantes entre os dois grupos ocorreram somente quando os estudantes mencionaram a infraestrutura de seus respectivos estabelecimentos.

Outro aspecto que merece ser registrado é que as falas dos estudantes dos COAR eram bastante elaboradas e havia, por parte deles, uma preocupação com a contextualização de seus relatos. Além disso, diferentemente dos grupos realizados nos outros dois países, os participantes faziam suas intervenções e comentários sem perder de vista o tema que havia sido proposto. Quando ocorria algum desvio, o próprio jovem que estava falando ou um colega trazia a discussão de volta para o assunto tratado naquele bloco. Vale destacar, ainda, que as impressões, opiniões e expectativas expressas pelos jovens mostraram uma acentuada semelhança com as que Alcazár e Balarín (2021) e Asensio e Burneo (2019) encontraram em seus estudos.

A impressão geral dos seis grupos focais foi a de que os jovens gostaram da experiência e valorizaram o fato de serem ouvidos. No Peru e no Chile, após o encerramento da atividade, vários deles se aproximaram para manifestar a satisfação em ter participado e fazer perguntas sobre a pesquisa e sobre a educação no Brasil.

Conforme assinalado por Blanchet e Gotman (1992, *apud* Van Zanten, 2004), na técnica de grupos focais tende a aumentar o nível de consenso entre os entrevistados sobre os temas pautados. De fato, os momentos de dissenso, que agregam elementos importantes às análises, foram escassos, o que pode configurar uma limitação da metodologia.

Além disso, consideramos como limites o pequeno número de escolas representadas, o tamanho da amostra e os possíveis vieses no recrutamento dos estudantes, sobretudo nos casos em que estes foram selecionados por docentes e/ou gestores.

Nota sobre a pandemia

A emergência sanitária decorrente da covid-19 requereu das instâncias de coordenação das políticas educacionais uma série de ações e decisões no sentido de reorganizar o trabalho pedagógico no regime não presencial. Brasil, Peru e Chile foram fortemente atingidos pela pandemia e estão entre os países do mundo que permaneceram por mais tempo com as escolas fechadas. O impacto desse período para os estudantes foi significativo e suas consequências permaneceram mesmo depois da volta à presencialidade, conforme vários deles relataram nos grupos focais. Mesmo reconhecendo a relevância desses aspectos, optamos por não incluir na tese a discussão das estratégias desenvolvidas pelos programas e/ou pelos respectivos sistemas educacionais na organização do ensino não presencial. Não foi uma opção fácil, mas, devido à complexidade do tema e à profusão de informações, entendemos que tratá-lo extrapolaria os limites da pesquisa. Porém, como não poderia deixar de ocorrer, menções ao ensino remoto e às suas repercussões estão presentes no trabalho, sobretudo no capítulo em que são analisados os dados dos grupos focais.

2 OS PROGRAMAS EREM, COAR E LBE: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA, DESENHO E ESTRUTURA DE FUNCIONAMENTO

O objetivo deste capítulo é apresentar os programas EREM, LBE e COAR, buscando situá-los em seus contextos de influência – um dos eixos da abordagem do ciclo de políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992). De acordo com os autores, o contexto de influência é a arena onde se constroem os discursos e se geram as políticas, é também onde ocorrem embates entre distintos grupos de interesse para “influenciar a definição e os propósitos sociais da educação” (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 19, tradução nossa).

A compreensão do contexto no qual as políticas foram geradas implicou conhecer melhor a história e a organização dos sistemas educativos dos países investigados. Raventós Santamaría (1983, p. 64) considera inimaginável uma pesquisa em educação comparada que não leve em conta a realidade sociocultural em que se pretende realizar a análise comparativa. Ademais, como assinala Corvalán (2010, p.1), os sistemas educativos “*son comprensibles a partir de sus etapas de formación y desarrollo lo cual es difícilmente diferenciable de las historias nacionales de cada uno de los países.*” Nesse entendimento, realizamos um levantamento retrospectivo dos principais aspectos legais e organizacionais dos sistemas educativos do Brasil, Peru e Chile, em conexão com seus respectivos contextos políticos.

Para uma caracterização geral do terreno de pesquisa, apresentamos, inicialmente, dados demográficos, socioeconômicos e políticos dos países (quadro 3) e alguns de seus principais indicadores educacionais, com ênfase na educação média (quadro 4). Em seguida, para cada um dos cenários investigados, são expostos (1) um panorama do sistema educativo nacional, abarcando uma síntese cronológica de suas principais reformas e marcos legais e (2) o contexto de criação do respectivo programa, seu desenho e estrutura de funcionamento.

Quadro 3 – Dados demográficos, socioeconômicos e políticos do Brasil, Chile e Peru

Indicador	BRASIL	CHILE	PERU
Tipo de Estado	Federativo	Unitário	Unitário
Divisão política	26 estados e 5570 municípios.	16 regiões, 56 províncias e 346 comunas.	24 departamentos, 194 províncias e 1829 distritos.
População	203,08 milhões (IBGE, censo 2022)	19,9 milhões (projeção INE, 2023)	33,7 milhões (projeção INEI, 2023)
Composição populacional (autodeclaração)	45,3% pardos, 43,5% brancos, 10,2% pretos, 0,8% indígenas, 0,4% amarelos (IBGE, 2022)	O Estado não produz estatísticas sobre composição populacional.	51% mestiços, 26% indígenas, 5% brancos, 6% afro-peruanos, 5% outros, 7% não sabe (INEI, 2017)
Crescimento anual da pop. (BM, 2021)	0,5%	1%	1,2%
População urbana (BM, 2021)	87%	88%	79%
Idiomas	Português: mais de 99%. 274 línguas originárias em uso (IBGE, 2010)	Espanhol: mais de 99%. 6 línguas originárias em uso (INE, 2017)	Espanhol 83%; quéchua 14%, aimara 2%, outras, 1%. 47 línguas originárias em uso (INEI, 2017)
IDH (PNUD, 2021)	0,754 87º do mundo	0,855 43º do mundo	0,762 84º do mundo
Coeficiente de Gini (Cepal, 2021)	0,537	0,475	0,426
Taxa de fertilidade	1,6 (Cepal, 2022)	1,3 (INE, 2020)	2,2 (Cepal, 2022)
Expectativa de vida (BM, 2021)	74 anos	79 anos	74 anos
Mortalidade infantil/1000 (Cepal, 2020)	8,7	5,8	7,6
Homicídios por 100 mil hab. (BM, 2020)	22	5	8
População c/ internet (BM, 2021)	81%	88%	71%
Pop. c/ saneamento básico (BM, 2020)	49%	79%	53%
PIB (BM, 2021)	USD 1,61 trilhão	USD 317 bilhões	USD 223 bilhões
PIB per capita (BM, 2021)	USD 7.507	USD 16.265	USD 6.621
Principais produtos de exportação (Cepal, 2021)	agropecuários; 25,7%; minerais 18,5%; petróleo bruto 11,1%.	minerais 61,3% sendo 56% cobre; frutas e castanhas 4,1%	minerais 47,5% sendo 36% cobre; frutas 8%, gás natural 3,5%
Capital Humano escala 0-1 (BM, 2020)	0,6	0,7	0,6
Taxa de desemprego (BM, 2021)	13,3%	9,4%	4,8%
Rel. de renda média quintil 5/ quintil 1	20,1 (Cepal, 2021)	13,7 (Cepal, 2020)	10,4 (Cepal, 2021)
% pobreza/ extrema pobreza (Cepal, 2021)	24,3% 8,3%	14,2% 4,5%	19,3% 4,2%
Presidente atual	Luís Inácio Lula da Silva (2023-2026)	Gabriel Bóric (2022-2026)	Dina Boluarte (2022-2025)
Mandato presidencial	4 anos com 1 reeleição	4 anos sem reeleição	5 anos sem reeleição
Voto	Obrigatório a partir dos 18 e facultativo p/ 16 e 17 anos e maiores de 70	Obrigatório a partir dos 18 anos e facultativo para maiores de 70	Obrigatório a partir dos 18 anos

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do BM, Cepal, IBGE, INE, INEI, PNUD e UIS.

Quadro 4 – Indicadores educacionais no Brasil, Chile e Peru

Indicador	BRASIL	CHILE	PERU
Gasto público em educação, em % do PIB (Cepal)	6% (2019)	5,6 % (2019)	4% (2021)
Taxa de alfabetização 15 anos ou mais (Cepal)	94,7% (2022)	97,1% (2022)	94,5 % (2020)
Taxa de alfabetização 15 a 24 anos (Cepal)	99,4% (2022)	99,1% (2022)	99,5% (2021)
Anos de escolarização obrigatória (UIS, 2023)	14 (4 a 17 anos)	12 (6 a 17anos)	14 (3 a 16 anos)
Ano em que a educ. secundária alta se tornou obrigatória	2009	2003	2003
Maiores de 20 anos com educ. secundária completa (Siteal)	50% (2018)	66,7% (2020)	57,7% (2018)
Tempo médio de escolarização, em anos (PNUD, 2021)	8,1	10,9	9,9
Expectativa de escolarização, em anos (PNUD, 2021)	15,6	16,7	15,4
% de matrículas por dependência administrativa na educação básica	82,6% pública 17,4 % privada (Inep, 2021)	35,5 % pública, 64,5% privada (9,3% paga, 55,2% subv./deleg.) (Mineduc, 2023)	76,4 % pública 23,6 % privada (Minedu, 2021)
% de matrículas por dependência administrativa na educação secundária alta	88% pública 12% privada (Inep, 2021)	35,5 % pública 64,5% privada (9,5 % paga, 55% subvenc.) (Mineduc, 2018)	73,5 % pública 23,5% privada (Minedu, 2021)
% de jovens de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham (Cepal)	19,9% (2021)	13,3% (2020)	14% (2021)
Taxa escolarização bruta - educação secundária alta (UIS)	104,3 (2020)	103,4 (2020)	110,6 (2021)
Distorção idade-série na faixa de 15 a 17 anos (Siteal)	22,9% (2021)	8,8% (2020)	12,1% (2021)
Frequência líquida ajustada na educação secundária alta (Siteal)	62,9% (2021)	73,1% (2020)	67,5 (2018)
Taxa de conclusão da educação secundária alta (Siteal)	71,3% (2021)	87,8% (2020)	89% (2021)
N. de matrículas na educação secundária	7,77 milhões secundária alta (Inep, 2021)	896,8 mil secundária alta (Mineduc, 2018)	2,71 milhões secundária baixa + alta (Minedu, 2021)
N. de escolas que oferecem educação secundária	29.167 (Inep, 2021)	3.471 (Mineduc, 2023)	15.093 (Minedu, 2021)
Taxa de cobertura bruta no ensino superior	37,4% (Inep, 2020)	53,5% (Mineduc, 2020)	—
Taxa de frequência líquida no ensino superior (Siteal)	20,2 % (2021)	41,5% (2020)	34,1% (2021)
% da população adulta com ensino superior completo (Siteal)	14,3% (2018)	24,9% (2020)	19,3% (2018)

Fonte: elaboração própria a partir de dados da Cepal, Inep, Minedu, Mineduc, PNUD, Siteal e UIS.

2.1 O contexto brasileiro e as Escolas de Referência em Ensino Médio

O Brasil é o maior país da América do Sul em extensão territorial, população – cerca de 203,08 milhões de habitantes¹⁸ – e valor bruto do PIB. O regime federativo foi adotado desde a instauração da república, em 1889. União, Distrito Federal, 26 estados e 5.570 municípios são os entes que compõem a complexa teia do federalismo brasileiro.

De acordo com autodeclaração mediante a classificação adotada pelo IBGE no censo de 2022, a população brasileira é composta por 45,3% de pardos, 43,5% de brancos, 10,2% de pretos, 0,4% de amarelos e 0,8% de indígenas (IBGE, 2022)¹⁹. Segundo o relatório do PNUD de 2021, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²⁰ do Brasil é de 0,754, o que confere ao país a 87ª posição mundial. A escolaridade média do brasileiro com 15 anos ou mais é de 9,8 anos.²¹

Em 2009, a Emenda Constitucional n. 59 instituiu o ensino médio como etapa obrigatória e gratuita de escolarização (Brasil, 2009), o que representou um passo importante na luta pelo direito à educação. Entretanto, este direito está longe de alcançar sua plena efetivação, tanto em relação à universalização quanto às condições de permanência. Ainda há, no Brasil, um número significativo de jovens de 15 a 18 anos que não estão na escola ou que não estão cursando o ensino médio – a taxa de escolarização líquida desta etapa é de 74,5% (2021), bem abaixo da meta de 85% estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024 (Inep, 2022, p. 96). As estatísticas revelam índices expressivos de reprovação e evasão, além de resultados considerados insuficientes em avaliações sistêmicas, justificando a metáfora do gargalo, que é utilizada de forma recorrente para caracterizar o ensino médio no Brasil.

Tornar o ensino médio mais atrativo e melhorar os indicadores de aprendizagem nessa etapa foram as principais justificativas que motivaram o governo de Pernambuco a criar, em 2008, as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM). No propósito de situar o contexto de surgimento do programa, será apresentado,

¹⁸ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022.

¹⁹ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022.

²⁰ O IDH é calculado anualmente pelo escritório global do PNUD desde 1990. Ele avalia as conquistas de desenvolvimento humano em um país levando em consideração saúde, educação e renda. Fonte: <https://www.undp.org/> Acesso em: 10 jan. 2023

²¹ Dado relativo a 2019. Fonte: IBGE <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7127#resultado> Acesso em: 10 jan. 2023.

inicialmente, um apanhado de fatos históricos e marcos legais que conformaram os sistemas educativos no Brasil. Em seguida, serão apresentadas características específicas do cenário educativo de Pernambuco, especialmente a partir da implementação, pelo estado, do Programa de Modernização em Gestão (PMG), em 2008.

2. 1. 1. *Um panorama da educação no Brasil: do nacional-desenvolvimentismo à reforma do ensino médio*

A história da educação no Brasil não se difere muito dos países hispano-americanos em seu caráter desigual e marcado por privilégios. O sistema educativo brasileiro teve, entretanto, um desenvolvimento mais tardio do que a maioria de seus vizinhos da América do Sul, tal como tardios foram a abolição da escravatura – fomos o último país do mundo a fazê-lo – e o reconhecimento do direito dos afro-brasileiros à educação. Tomando como ponto de partida o período democrático iniciado após o fim do governo ditatorial de Getúlio Vargas, em 1945, apresentaremos uma síntese de fatos e marcos legislativos que relevantes para a constituição do sistema educativo brasileiro.

O nacional-desenvolvimentismo e a expansão da educação pública

Os anos de democracia política vivenciados no país entre 1945 e 1964 – período conhecido como nacional-desenvolvimentista – foram marcantes na história da democratização da educação pública no Brasil. Assim como outros países da América Latina, o Brasil experimentou, no período pós-guerra, expressiva expansão do número de estabelecimentos escolares, notadamente na educação secundária.

O governo provisório que assumiu o poder em 1945, após a queda da ditadura de Getúlio Vargas, deu continuidade a uma significativa reforma educacional que havia iniciado em 1942 sob a coordenação de Gustavo Capanema, à época Ministro da Educação e Saúde de Vargas. A Reforma Capanema, como ficou conhecida, buscava articular as políticas educacionais aos ideais nacionalistas do governo e foi implementada por meio de uma série de leis orgânicas, promulgadas entre 1942 e 1946.

A educação secundária foi a área mais impactada pela reforma, com a introdução uma estrutura organizacional que correspondia à divisão econômico-social do trabalho. O modelo proposto reforçou a separação entre o ensino secundário propedêutico e o ensino profissionalizante – só o primeiro dava acesso ao ensino superior –, endossando o caráter dualista do ensino médio no país (Cury, 1998; Saviani, 2012).

Em 1946, com a democracia já restaurada, a promulgação de uma nova carta magna garantiu o direito constitucional à educação e estabeleceu a vinculação de recursos da União e entes federados para manutenção e desenvolvimento do ensino, porém o dualismo da educação secundária só seria atenuado em 1953, quando a Lei nº 1.821 permitiu que os egressos de cursos técnicos pudessem concorrer a vagas no ensino superior (Brasil, 1953; Cury, 1998).

A elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1961 após longa tramitação; a criação de órgãos e instituições de fomento à pesquisa e à modernização educacional e a emergência de movimentos culturais e educacionais populares foram alguns dos fatos marcantes do período nacional-desenvolvimentista (Lombardi, 2016; Souza, 2009a).

Paralelamente a essas conquistas, a oposição entre os defensores da educação pública e os provedores de educação privada – especialmente os católicos – rendeu calorosos embates. A abertura para a destinação de financiamento público para a educação privada foi estabelecida na LDB/1961, fato que representou uma vitória dos privatistas e o enfraquecimento da bandeira – empunhada por grupos de distintos matizes ideológicos – de defesa da educação laica, pública e gratuita (Lombardi, 2016).

Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por um amplo programa de alfabetização de adultos, pela expansão das universidades federais e o pelo fortalecimento de movimentos estudantis e de educação popular. A reforma universitária de 1963 assegurou conquistas importantes, como liberdade de cátedra e autonomia universitária nas instituições federais.

A expectativa de setores progressistas de que a LDB/1961 contribuiria para a democratização da educação pouco se concretizou, já que os avanços não contemplaram as camadas mais pobres da população. Apesar da expansão do número de matrículas na educação básica, elevados índices de reprovação e evasão sinalizavam o caráter excludente do ensino público no país. Como pontua Saviani

(2012), a lei se mostrou incapaz de promover mudanças substanciais, pois não contemplou os principais problemas educacionais do país. O autor afirma que

embora uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação se destine à sistematização da educação, isso não ocorreu no caso brasileiro. Chegou-se a uma Lei de Diretrizes e Bases desprovida, contudo, dos caracteres de sistema, em virtude de não ter preenchido as condições necessárias à atividade sistematizadora (Saviani, 2012, p. 134).

O caráter progressista do governo de João Goulart (1961-1964) e a convergência de setores políticos, intelectuais e sindicais em torno de reformas de base ensejaram o surgimento de um movimento contra reformista que associava tais reformas ao comunismo. A articulação entre grupos conservadores e as forças armadas – sob a tutela do governo dos Estados Unidos – culminou no golpe militar de 1964, que instaurou um regime de exceção que duraria 21 anos.

A educação durante a ditadura militar

O governo ditatorial (1964-1985) teve como marca a modernização conservadora. Os expressivos investimentos em infraestrutura e modernização da produção de bens não foram acompanhados de políticas redistributivas e o crescimento experimentado pelo país teve como paralelo um expressivo aumento da concentração de renda. A melhoria da infraestrutura em áreas como transporte, comunicações, saúde e educação serviu principalmente à parcela da população mais favorecida economicamente, deixando a maior parte dos brasileiros excluídos da modernização (Saviani, 2013).

As reformas educativas da ditadura tiveram forte influência estadunidense, materializada em convênios de transferência de políticas e metodologias de ensino. Saviani (2013, p. 369) explica que o modelo tecnicista de educação que caracterizou aquele período articulava três campos de influência: a organização racional do trabalho (fordismo/taylorismo), a abordagem sistêmica e as teorias behavioristas. Tal modelo tinha como um de seus pressupostos o evitamento de interferências subjetivas que pudessem comprometer a eficiência do ensino. Nessa perspectiva, a fragmentação e especialização de funções nas instituições de ensino e o uso de metodologias diretivas, como a instrução programada, foram estratégias mobilizadas pelos governos militares para garantir um ensino eficaz e supostamente neutro (Saviani, 2013, p. 382).

O caráter tecnicista da educação durante a ditadura foi consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692/1971. Segundo a lei, o ensino secundário – que passou a ser chamado de Segundo Grau – deveria ser, obrigatoriamente, profissionalizante. Como ponto positivo, a etapa obrigatória de escolarização foi estendida para 8 anos, sendo denominada Primeiro Grau.

A crise econômica iniciada no final da década de 1970 aumentou o contingente de insatisfeitos com o regime e desencadeou o processo de transição para a democracia, que nos anos 1980 ganhou o impulso de mobilizações populares por eleições diretas.

Fim da ditadura e promulgação da Constituição Cidadã

A escolha de um presidente civil pelo Congresso Nacional, em 1985, oficializou o fim da ditadura. Porém, como analisa Saviani (2013, p. 414), a transição democrática ocorreu “segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica.”

Tancredo Neves, o presidente eleito pelo congresso, morreu antes da posse, deixando o cargo para seu vice José Sarney, representante da tradicional oligarquia nordestina e antigo colaborador do regime militar. No plano econômico, o governo de Sarney (1985-1989) ficou marcado pelas desastrosas tentativas de controlar a recessão econômica e os elevados índices de inflação. Contudo, foi nesse governo que a Assembleia Constituinte elaborou, com ampla participação da sociedade civil, a nova carta magna.

A Constituição Federal (CF) de 1988, que ficou conhecida como “constituição cidadã” representou o restabelecimento do estado democrático e a afirmação de direitos políticos, sociais e civis, entre os quais destacamos o direito à educação, apresentado no artigo 6º como o primeiro dos direitos sociais (Brasil, 1988).

Na nova CF, o acesso à etapa gratuita e obrigatória da educação (o ensino fundamental de 8 anos, àquela época) foi considerado direito público subjetivo e seu não cumprimento passível de judicialização. A educação infantil, que se encontrava em um limbo entre assistência social e educação, foi legalmente incluída no sistema educativo. A provisão destas duas etapas passou a ser atribuída, prioritariamente, aos municípios. Em relação ao ensino médio, o documento sinalizou uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade” (Brasil, 1988, Art. 208).

A CF ampliou a assistência ao estudante do ensino fundamental “através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Art. 208) e estabeleceu um percentual mínimo da receita da União, estados e municípios para a manutenção e investimento em educação (Brasil, 1988).

Em 1989, os brasileiros voltaram a votar para presidente após 29 anos de abstinência. A eleição de Fernando Collor de Mello pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN) marca o início do período conhecido como Nova República e, no campo das políticas públicas, a adesão explícita do país aos princípios do neoliberalismo, com abertura de mercados, privatizações, redução do Estado etc. Em um contexto de aumento da interferência dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais dos países – a Conferência de Jomtien ocorreu em 1990 – o governo lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, com metas voltadas para a universalização do ensino fundamental e o combate ao analfabetismo.

Com a deposição de Collor de Mello, motivada pelo fracasso na gestão da economia e viabilizada pela comprovação de atos de corrupção do presidente, assumiu a presidência o seu vice, Itamar Franco (PMDB). Ainda sob influência da agenda dos organismos internacionais, o governo de Franco elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, com ampla representação de setores ligados à educação, o que representou o retorno da participação democrática nos debates sobre educação. O sucesso do governo Itamar Franco no controle da inflação e estabilização da moeda levou o seu ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), do PSDB, a vencer as eleições presidenciais seguintes.

O governo FHC, exercido em dois mandatos sucessivos (1995-2002), foi profícuo em políticas educacionais. Uma das mais importantes foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundef). Composto por receitas oriundas das três instâncias administrativas, o Fundef estabeleceu a vinculação e a redistribuição de recursos para o ensino fundamental, com transferências aos estados e municípios de acordo com o número de matrículas.

Em consonância com a cartilha neoliberal que orientou a gestão de FHC, a descentralização da educação foi acompanhada da criação de estratégias de controle e monitoramento de resultados. Foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep) e implementadas avaliações em larga escala no ensino fundamental e médio – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

No campo do currículo, foram criadas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e superior. Foi também durante este governo que se aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 em substituição à lei 5692/1971, remanescente da ditadura. A nova LDB veio endossar a descentralização administrativa da educação básica, com atribuição da oferta da educação infantil e ensino fundamental aos municípios, do ensino médio aos estados e do ensino superior à União.

Paralelamente a esse conjunto de reformas, o governo empreendeu um grande esforço para universalizar a etapa do ensino fundamental (6 a 14 anos). Em 2001, foi criado o Bolsa-Escola, um programa de transferência de renda para famílias vulneráveis que tinha como principal contrapartida a frequência escolar de crianças e adolescentes ao ensino fundamental.

Em relação à educação superior, houve um forte crescimento das matrículas no setor privado e a multiplicação do número de instituições, ao mesmo tempo em que se reduziu o investimento nas universidades federais.

Os governos do Partido dos Trabalhadores e as políticas educacionais “ambidestras”

Ao governo FHC se seguiram 14 anos de governo do Partido dos Trabalhadores – Lula, 2003-2006 e 2007-2010; Dilma Rousseff, 2011-2014 e 2015-2016. Nesse período – marcado pela ascensão de governos de esquerda e centro-esquerda em vários países da América do Sul – o investimento em educação atingiu patamares inéditos no país. A partir de 2007, o Fundef passou a incluir a Educação Infantil e o Ensino Médio e foi renomeado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Tal reforma impulsionou um expressivo aumento na oferta dos dois segmentos incorporados ao fundo.

Como já mencionamos, as políticas implementadas nos governos petistas tiveram um caráter dúbio. De um lado, se consolidou e ampliou o aparato de regulação sistêmica, cuja principal expressão foi a criação, em 2005, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A divulgação pública dos resultados do

Ideb fomentou a elaboração de *rankings* e fortaleceu a vinculação da noção de qualidade em educação ao desempenho em avaliações standardizadas. Além disso, o indicador passou a ser utilizado por estados e municípios como parâmetro para pactuação de metas e bonificação por desempenho, o que contribuiu para consolidar, na educação pública, uma cultura de performatividade, cujas implicações foram discutidas no primeiro capítulo.

De outro lado, foram criadas e/ou aperfeiçoadas políticas educacionais de acesso, inclusão e reconhecimento da diversidade. O Mais Educação, um programa de suporte e financiamento à implementação da jornada integral, além de ampliar a concepção de educação por meio de um projeto formativo que valoriza diferentes linguagens, como a estética e a corporal, foi relevante em aspectos complementares como segurança alimentar e favorecimento da integração das mães ao mercado de trabalho. O programa Bolsa Escola, que passou a se chamar Bolsa Família, foi reformado e ampliado, contribuindo para a saída de milhões de brasileiros da pobreza extrema. O Bolsa Família manteve a exigência da frequência escolar como contrapartida ao recebimento do benefício, o que contribuiu para o aumento das taxas de matrícula e permanência na educação básica.

No âmbito do ensino médio, a ênfase recaiu sobre o ensino técnico, com a criação de mais de 300 institutos federais, a maior parte deles em regiões menos desenvolvidas do país.

O acesso ao ensino superior por camadas da população historicamente excluídas desse segmento – um dos maiores trunfos dos governos petistas – envolveu uma combinação de investimentos nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e transferência de recursos às instituições privadas.

No âmbito das IFES, podemos citar a criação de novas universidades e a ampliação das já existentes, a implementação de políticas de ação afirmativa e a concessão de bolsas de manutenção aos estudantes mais necessitados.

O acesso à rede privada foi facilitado com a reformulação e expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) que, de forma semelhante às políticas de *vouchers* educativos, oferece bolsas a estudantes de baixa renda em instituições privadas, muitas delas de qualidade questionável.

Ainda que seja alvo de controvérsias, esse conjunto de políticas mudou a face do ensino superior no país. A chegada de estudantes pobres e pretos às universidades

tornou-se símbolo de uma era que teve como marco inicial a ascensão de um operário à presidência e cujo conjunto de políticas abriu fissuras na sólida hierarquia social brasileira.

Tais fissuras alimentaram, em boa medida, o clima de insatisfação que tomou conta de diversos setores da população. Em 2016, a ordem democrática foi rompida pela deposição da presidente Dilma Roussef, em uma manobra parlamentar sustentada por alianças com o poder judiciário e o setor empresarial.

O governo Temer: Novo Ensino Médio, BNCC e emenda do teto de gastos

Com a ascensão de Michel Temer à presidência (2016-2018), as políticas educacionais passaram a integrar a agenda de orientação gerencialista e privatizante que marcaram seu governo. Dois marcos desse período foram a homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e a aprovação da reforma do ensino médio, ambos em 2017.

A BNCC – documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens desenvolvidas em cada uma das etapas da Educação Básica – se encontrava em construção e discussão coletiva desde 2015. Após a ruptura democrática, o documento sofreu significativas alterações, em um processo marcado pela ingerência de grandes grupos econômicos e de movimentos ultraconservadores.

A elaboração da BNCC teve impulso e participação de fundações e organizações empresariais – entre as quais se destaca o movimento Todos pela Base – refletindo a tendência global de intervenção de setores privados nas políticas educacionais. A influência dos princípios defendidos por essas organizações se evidencia nas matrizes curriculares baseadas em competências e habilidades e articuladas a matrizes quantificáveis. Tais matrizes, utilizadas nas avaliações estandardizadas, vem sendo progressivamente incorporadas pelas escolas. Como abordamos anteriormente, essa dinâmica curricular tende a gerar uma relação instrumentalizada com o conhecimento, ao mesmo tempo em que desconsidera a riqueza e a diversidade dos processos educativos que não se enquadram na da lógica da performatividade.

O chamado Novo Ensino Médio foi apresentado inicialmente como medida provisória (MP 746/2016) e instituído por meio da Lei nº 13.415/2017. Formulada pelo governo em uma perspectiva centralizadora e sem debate com a sociedade, a medida

provisória foi alvo de manifestações de repúdio por parte de entidades científicas e associações de docentes, além de movimentos de resistência, dentre os quais se destacam as ocupações de escolas por estudantes, em 2016. As mobilizações não tiveram êxito em barrar a aprovação da Lei, mas provavelmente contribuíram para que algumas alterações propostas na MP, como a perda do caráter obrigatório das disciplinas Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, fossem revertidas.

Marcado por um viés utilitarista e orientado para satisfazer demandas de mercado, o Novo Ensino Médio representa um retrocesso em relação ao texto da LDB, que indica a busca de superação do dualismo entre formação geral/propedêutica e formação para o trabalho.

Paralelamente à reforma do ensino médio, o governo de Michel Temer aprovou a chamada “Emenda Constitucional do Teto de Gastos” (EC 95) que congelou por 20 anos os investimentos no setor público, evidenciando o caráter contraditório da reforma ao dificultar ou mesmo inviabilizar seu financiamento. Em complementação aos documentos curriculares que tratam da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017), a BNCC do Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018.

O Novo Ensino Médio representou um encontro da política educativa nacional com a do estado de Pernambuco. José Mendonça Filho²², ministro da educação responsável pela reforma, havia sido vice-governador do estado quando foi firmada a parceria público-privada que posteriormente deu origem às EREM. Dez anos mais tarde, Mendonça Filho trouxe para o Novo Ensino Médio alguns aspectos-chave do programa implementado em Pernambuco, além de contar com a consultoria das mesmas organizações que contribuíram para o desenho do modelo do ensino médio no estado, o que será abordado no próximo tópico.

2.1.2 O estado de Pernambuco e as reformas educativas dos anos 2000

Pernambuco é um dos nove estados do Nordeste brasileiro e possui a segunda maior população da região, estimada em 9.058.155 habitantes (IBGE, 2022). O estado possui Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,719, figurando na 15ª posição entre as 27 unidades federativas (IPEA/PNUD, 2021). A taxa de analfabetismo entre

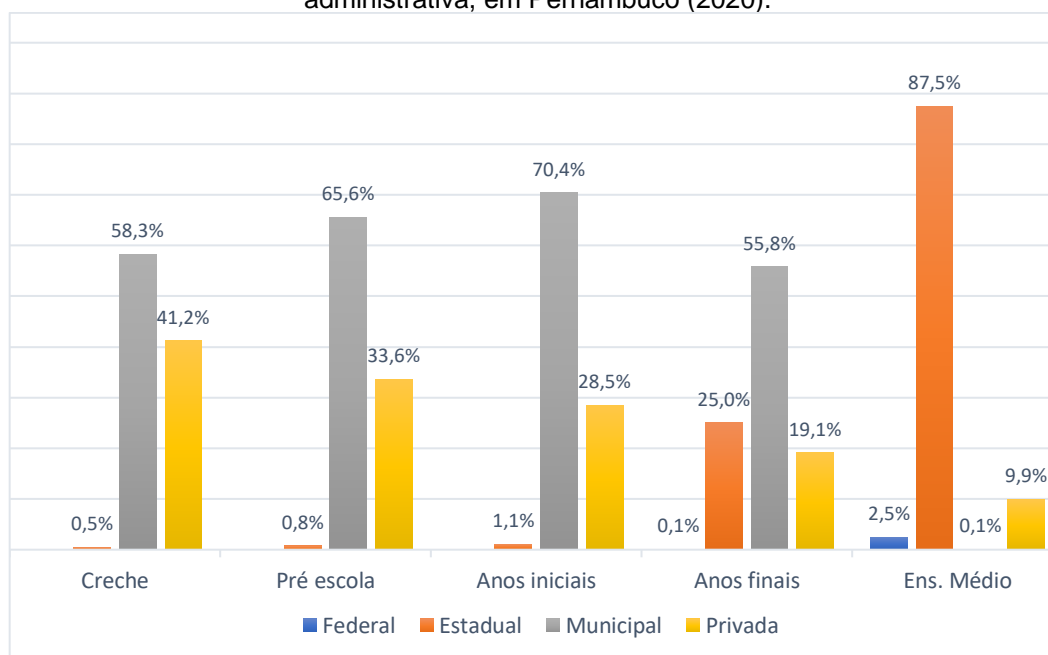
²² José Mendonça Filho, do PFL, foi eleito vice-governador de Pernambuco e assumiu o governo do estado entre março 2006 e janeiro de 2007, após o titular Jarbas Vasconcelos deixar o cargo para candidatar-se ao Senado. Entre 2016 e 2018, foi ministro da educação no governo de Michel Temer.

pessoas de 15 anos ou mais é de 11,9% quase o dobro da média nacional, que é de 6,6%, e menor que a média da região Nordeste, que é de 13,9% (IBGE, 2019).²³

Em 2020, foram registradas, no estado, 2,2 milhões de matrículas na educação básica, 77% das quais na rede pública: 50% na rede municipal, 26% na estadual e 1% na federal (Inep, 2021).

Como se observa na figura 2, a rede estadual responde por parte expressiva das matrículas do ensino médio (87,5%), superando a média nacional, que é de 84,1%, enquanto o ensino fundamental tem sua oferta concentrada na rede municipal, acompanhando a tendência do país. A participação do setor privado nas matrículas do ensino médio (9,9%) é menor que a média nacional (12%). Já no ensino fundamental, as matrículas em escolas privadas alcançam 28,5% nos anos iniciais e 19,1% nos anos finais, superando em muito a média nacional, que é de 19% e 15,4%, respectivamente (Inep, 2021).

Figura 2 – Percentual de matrículas na educação básica regular, segundo dependência administrativa, em Pernambuco (2020).



Fonte: elaboração própria partir de dados do censo da Educação Básica 2020 (Inep, 2021).

Segundo o censo escolar de 2020, o índice de distorção idade-série no ensino fundamental na rede pública pernambucana é de 22%, maior que a média nacional (17,8%). No ensino médio, a situação se inverte. O estado apresenta um índice de 26%, inferior aos 28,9% da média nacional e aos 34,8% da média da

²³ Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2019.

região nordeste (Inep, 2021).

Em relação aos indicadores de rendimento, Pernambuco vem apresentando uma expressiva e sustentada melhora. Desde 2005, quando foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²⁴, o estado apresentou evolução em todas as edições, nas três etapas de ensino avaliadas. O ensino médio é a etapa que apresenta maior crescimento neste índice. Pernambuco saltou da 20ª posição entre os estados brasileiros em 2007 para a 3ª posição em 2019. O ensino fundamental não apresenta o mesmo destaque, embora mantenha trajetória ascendente neste indicador. Os anos iniciais e finais ocupam, respectivamente, a 20ª e 13ª posição entre os estados (Inep, 2020).

O estado possui, desde 2000, um sistema próprio de avaliação externa, o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (Saepe)²⁵. As avaliações censitárias ocorrem anualmente, com aplicação de provas de Português e Matemática aos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio das escolas municipais e estaduais. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco (Idepe), à semelhança do Ideb, é composto pelo resultado do Saepe associado à taxa de fluxo escolar.

A melhora dos indicadores de desempenho das escolas públicas pernambucanas – sobretudo as de ensino médio – se deve, em grande medida, à adoção de políticas de avaliação, controle e responsabilização por resultados. Tais políticas se inscrevem em uma ampla reforma de gestão implementada no estado, baseada nos princípios da NGP.

Em consonância com o movimento de reformas gerencialistas que ganhou o ocidente nos anos 1990 e 2000, o governo pernambucano buscou substituir o modelo burocrático de administração pública por sistemas de gestão inspirados em estratégias do âmbito empresarial, fortalecendo papel do estado como “regulador, avaliador e distribuidor de incentivos” (Verger; Normand, 2015).

²⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é calculado a partir de dois indicadores: aprendizagem (medida pelo desempenho dos estudantes em avaliações standardizadas de Português e Matemática) e fluxo escolar. As etapas avaliadas são anos iniciais do ensino fundamental, anos finais e ensino médio. A divulgação do Ideb é bienal e há fixação de metas para escolas, redes de ensino, municípios e unidades federativas.

²⁵ O Saepe é desenvolvido em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Considera-se que a implementação de tais políticas começou durante o governo de Jarbas Vasconcelos (1999-2006)²⁶. Porém, o ponto de inflexão foi o lançamento, em 2008, do Programa de Modernização de Gestão (PMG), durante o primeiro mandato de Eduardo Campos (2007- 2010)²⁷. O programa, que tem como foco “a melhoria os indicadores educacionais do estado, trabalhando na gestão por resultados”²⁸, foi elaborado em parceria com o Movimento Brasil Competitivo – uma organização empresarial da sociedade civil – e o Instituto de Desenvolvimento Gerencial, que se dedica a projetos de formação e consultoria na área de gestão (Silva, 2016; Silva, 2018). Essa opção estava em consonância com tendências observadas em nível nacional e internacional:

Trata-se de um programa de governo que, à semelhança de outros em vigência tanto em alguns estados do país como em contextos internacionais, baseia-se na concepção que a participação, vista como a autocobrança dos docentes pelo sucesso escolar, é essencial à gestão para obter o alcance dos resultados previstos (Oliveira; Vieira, 2014, p. 24).

O PMG apoia-se no modelo de gestão escolar por resultados, valendo-se dos seguintes instrumentos: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em Pernambuco (Idepe); o Termo de Compromisso, que é um plano de metas assinado pelos diretores (ver anexo A) e o Bônus de Desempenho Educacional (BDE).

A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE) possui seis secretarias executivas: Gestão da Rede, Desenvolvimento da Educação, Educação Integral e Profissional, Administração e Finanças, Planejamento e Coordenação e Esportes. A gestão da rede estadual de ensino é dividida em 15 Gerências Regionais de Educação (GRE), responsáveis pela coordenação, acompanhamento e avaliação das escolas de sua área. O estado investe em políticas de recrutamento, desenvolvimento profissional e acompanhamento de desempenho de quadros

²⁶ Jarbas Vasconcelos, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) foi eleito (1999-2002 e 2003-2006) por meio de uma coligação entre o seu partido e o Partido da Frente Liberal (PFL).

²⁷ Eduardo Campos, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), foi eleito governador por dois mandatos (2007-2010 e 2011-2014). Campos deixou o governo do estado em 2014 para concorrer à Presidência da República e faleceu em um acidente aéreo durante a campanha.

²⁸ Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69> Acesso em: 28 dez. 2020.

técnicos para as GRE, no intuito de aprimorar o monitoramento dos processos pedagógicos e de gestão.²⁹

Em 2009, o governo do estado obteve, junto ao Banco Mundial, um financiamento de U\$154 milhões para o projeto denominado *Pernambuco Education Results and Accountability Project* com os seguintes objetivos: “(a) melhorar a qualidade, a eficiência e a equidade da educação pública; (b) introduzir reformas de gestão que levem a uma maior eficiência no uso dos recursos públicos do governo de Pernambuco no setor de educação”³⁰, O acordo permitiu ao estado consolidar, fortalecer e ampliar o PMG.

O Banco Mundial vinculou o cronograma de desembolso a um conjunto de ações e indicadores de desempenho que deveriam ser cumpridos pelo governo do estado, como por exemplo: diminuição dos índices de distorção idade série; realização anual e censitária de avaliações sistêmicas e divulgação dos resultados aos pais; desenvolvimento de um plano estratégico para o setor da educação ligado ao ciclo orçamentário; elaboração e monitoramento de planos de ação para implementação de medidas corretivas e para fortalecimento da gestão financeira (Banco Mundial, 2017, p. 6).

Além do aporte financeiro, o BM forneceu suporte técnico a algumas políticas já existentes como, por exemplo, a gratificação por desempenho aos profissionais da educação, estratégia defendida pelo Banco. Segundo informe da organização,

As melhores práticas internacionais foram usadas como fonte de informação na estruturação do programa de bônus escolar. O Banco Mundial auxiliou na avaliação da implementação inicial do programa e a contribuição de conhecimento do Banco foi valorizada pelo cliente (Banco Mundial, 2017, p. 10, tradução nossa).

²⁹ Os gerentes regionais são recrutados pelo Programa “Vem pro Time”, desenvolvido pelo governo do estado em parceria com a Aliança, uma associação de organizações do terceiro setor. Segundo sua página na internet, “o programa utiliza uma metodologia de recrutamento e avaliação baseada em mérito e competências, transformando a cultura de gestão de pessoas no setor público, por meio de um processo justo e transparente para todos”. Além do recrutamento, o programa também promoverá “o acompanhamento de desempenho, desenvolvimento e a integração do profissional selecionado.” Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=5441> Acesso em: 15 jan.2022.

³⁰ Fonte: Banco Mundial, 2009 (tradução nossa). Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2009/04/14/brazil-us154-million-loan-to-improve-quality-efficiency-and-equity-of-public-education-in-pernambuco-state> Acesso em: 13 set. 2021.

Em 2011, o governo do estado implementou o programa Pacto pela Educação (PPE), cujo marco legal foi aprovado em 2013. De acordo com página eletrônica da Secretaria de Planejamento e Gestão,³¹

O PPE busca alinhar as ações estratégicas do Governo para obter melhorias nos serviços ofertados, através dos indicadores educacionais, estabelecendo uma metodologia de formulação e pactuação de metas, de monitoramento e avaliação periódicos dos resultados por escola; elaboração, implantação de ações corretivas e o pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) a profissionais de educação da rede. Esses mecanismos permitem mensurar objetivamente o desempenho das ações educacionais desenvolvidas pela Secretaria de Educação (SEE) com a Secretaria de Planejamento (SEPLAG).

Inscrito na dinâmica da política de Gestão por Resultados, o PPE realiza um acompanhamento sistemático das escolas participantes e desenvolve, paralelamente, ações de apoio técnico como, por exemplo, a produção de relatórios e a “realização de oficinas de capacitação em planejamento, gestão por resultados e ferramentas de gestão para gestores e diretores” (Pernambuco, 2017b, p. 13). O PPE dedica atenção especial às escolas de menor desempenho no Idepe, chamadas escolas prioritárias.

Outra política de grande repercussão criada no governo de Eduardo Campos é o Programa Ganhe o Mundo (PGM). Lançado em 2011, é direcionado a estudantes do ensino médio da rede estadual e tem como objetivos o ensino de idiomas e a mobilidade estudantil.

O primeiro objetivo se realiza por meio da oferta de cursos de inglês, espanhol e alemão. As inscrições são abertas a estudantes do 1º ano do ensino médio que tenham obtido, nos dois primeiros bimestres, média maior que 7 em Português e Matemática. A seleção é feita considerando-se o ranqueamento das notas. Os cursos são ministrados por empresas terceirizadas nas próprias escolas em que os jovens estudam ou em escolas-polo. Em 2019, foram oferecidas 15 mil vagas³² (Gonçalves; Fernandes, 2020).

O segundo objetivo – mobilidade estudantil – se desenvolve pela concessão de bolsas de intercâmbio a estudantes do 2º ano do ensino médio. O programa

³¹ Disponível em: <https://www.seplag.pe.gov.br/pactos/43-pactos/39-pacto-pela-educacao>. Acesso em: 05 mar. 2021.

³² Fonte: <https://www.lai.pe.gov.br/see/wp-content/uploads/sites/122/2020/10/Anexo-Balanco-2019.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021

proporciona aos jovens a oportunidade de cursar um semestre letivo em uma escola de ensino médio ou fazer um curso de idioma no exterior.

As bolsas são atribuídas por meio de um concorrido processo seletivo. Para postular, é necessário ter de 14 a 17 anos e estar matriculado em um curso de idioma do PGM. Os candidatos inscritos realizam provas de Português, Matemática e do idioma escolhido. Os que obtêm acima de 70% de rendimento na prova avançam para a etapa seguinte, que considera o índice de frequência nas escolas de origem e no curso de idioma (mínimo 80%) e as notas em Português e Matemática no 1º ano do ensino médio (mínimo 70%). A definição final dos contemplados associa o desempenho nas etapas seletivas a critérios geográficos, no intuito de abarcar o maior número possível de municípios e escolas.

Além das bolsas de intercâmbio regulares, são atribuídas bolsas específicas para música, esportes e ensino técnico. A organização das viagens fica a cargo de agências licitadas pelo governo de Pernambuco. Durante o período de intercâmbio, os jovens se hospedam em casas de família e recebem uma bolsa mensal para custear as despesas (Gonçalves; Fernandes, 2020). Entre 2012 e 2020, mais de 100 mil estudantes realizaram cursos de idiomas e cerca de 8 mil embarcaram para países das Américas, Europa e Oceania.

O PGM tem contribuído para atrair para a rede estadual um novo perfil de estudante: jovens que frequentaram o ensino fundamental em escolas privadas e se transferem para a rede pública na expectativa de serem contemplados com a bolsa de intercâmbio (Gonçalves; Fernandes, 2020; Mello Neto *et al.*, 2016).

Assim como o PGM, que foi replicado pelos governos de outros estados como Paraná (Ganhando o Mundo), Ceará (Estudar Fora) e Paraíba (Gira Mundo), as políticas que compõem a reforma de gestão em Pernambuco alcançaram reconhecimento nacional e internacional. Entidades empresariais, *think tanks* e organismos internacionais voltaram suas atenções para o estado, apontando-o como modelo de boas práticas em gestão educativa.

Dentre os programas elaborados no contexto da modernização de gestão no estado, o mais relevante em termos de abrangência, impacto e visibilidade é o Programa de Educação Integral (PEI), que abarca as EREM e se constituiu como a principal plataforma de desenvolvimento das estratégias de bonificação e gestão por resultados. O PEI é, com efeito, a política que melhor representa o esforço e o investimento do governo no sentido de melhorar os indicadores educacionais do

estado, valendo-se, sobretudo, da implementação de instrumentos de gestão e monitoramento baseados na NGP. Os antecedentes do programa, seu desenho e aspectos da implementação são apresentados a seguir.

2.1.3 As Escolas de Referência de Ensino Médio: origem, desenho e funcionamento

A origem das EREM remonta a uma experiência que foi considerada a primeira parceria público-privada de Pernambuco: a transferência da gestão de uma tradicional escola pública do Recife – o Ginásio Pernambucano – para o Instituto de Corresponsabilidade em Educação (ICE), uma organização da sociedade civil fundada por empresários e executivos locais, em sua maioria ex-alunos do Ginásio.³³

A parceria entre o governo de Pernambuco e o ICE gerou o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), um projeto-piloto que instituiu no estado o modelo de escola *charter*.³⁴ O Procentro desenvolveu-se entre 2004 e 2007, iniciando com a reestruturação do Ginásio Pernambucano e se expandindo para outras regiões do estado, até que em 2008 foi convertido em política pública, dando origem às EREM (Dutra, 2014; ICE, 2020).

O Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano

O Ginásio Pernambucano foi fundado em 1825 com o nome de Liceu Provincial Pernambucano. Em 1866, passou a ocupar o prédio onde funciona atualmente, considerado uma joia arquitetônica e que se destaca no centro histórico do Recife por sua beleza e magnitude. Durante mais de um século, foi uma instituição emblemática na qual se formaram quadros intelectuais, artísticos e políticos como Ariano Suassuna, Assis Chateaubriand, Clarice Lispector, Epitácio Pessoa e José Lins do Rego. Ao longo do tempo, porém, sofreu um processo de deterioração tanto das instalações quanto da qualidade de ensino, o que impactou sua aura de excelência e distinção. Em 1998, o prédio foi interditado por risco de desabamento e os estudantes foram transferidos para outro local.

³³ O ICE, segundo sua página na internet, foi criado em 2003 “por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente Ginásio Pernambucano, localizado no Recife”. Fonte: www.icebrasil.org.br. Acesso em: 03 set. 2019.

³⁴ Os termos da parceria entre o governo do estado de Pernambuco e o ICE foram firmados por meio do Convênio de Cooperação Técnica e Financeira n. 021/2003.

O propósito inicial dos empresários que fundaram o ICE foi recuperar a relevância do Ginásio Pernambucano como instituição de excelência, mediante um plano de modernização do ensino e reforma das instalações. Segundo Marcos Magalhães, idealizador do instituto e membro fundador do Movimento Todos Pela Educação,

A recuperação do antigo prédio partiu de uma visão de escola pública de qualidade, no entanto, revigorada com uma nova forma de atuação do setor privado, incluindo os aspectos pedagógicos e gerenciais, além de uma co-participação financeira (Magalhães, 2008, p. 18).

Após sua adoção pelo ICE, o Ginásio foi reinaugurado em 2004, com o prédio reformado e passando a atender apenas estudantes do ensino médio³⁵. Com uma proposta que estabelecia mudanças de currículo, metodologia e gestão, o então renomeado Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) tornou-se a primeira experiência com o ensino médio em tempo integral na rede estadual de Pernambuco (Magalhães, 2008, Dutra, 2014).

Sob a gestão do ICE, a função de diretor, que nas demais escolas estaduais é atribuída a docentes da própria rede, passou a ter o caráter de cargo comissionado, possibilitando o exercício da função por pessoas fora do quadro funcional da rede de ensino (Dutra, 2014). Quanto ao recrutamento do corpo docente, foi anunciado que as vagas seriam preenchidas por meio de um concurso específico. Tal expediente foi questionado, por meio de ação cautelar, pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (Sintepe) e pelo Ministério Público. O Conselho Estadual de Educação (CEE) foi consultado e emitiu parecer contrário ao processo seletivo pela impossibilidade de admitir docentes por um concurso específico, já que se tratava de uma escola da rede estadual de ensino (Conselho Estadual de Educação, 2004).

A prova de seleção prevista para a admissão dos estudantes também recebeu parecer contrário do CEE, por ferir os princípios da igualdade de acesso. O Conselho entendeu que, “a seleção não pode ser ordinarizada como processo de acesso à educação básica” (Conselho Estadual de Educação, 2004).

³⁵ A reforma do prédio do Ginásio Pernambucano foi financiada pelas empresas Phillips do Brasil, Companhia Hidroelétrica do São Francisco, Bandepe e Construtora Odebrecht. De acordo com o Diário Oficial do Estado de Pernambuco, edição de 30/09/2003, os recursos privados destinados ao GP somaram R\$ 4,5 milhões, enquanto a contrapartida do estado foi de R\$ 1 milhão. Disponível em: http://200.238.101.22/docreader/DO_200309/3113 Acesso em: 03 set. 2019.

Ao se determinar seleção para acesso à escola, como se realiza para o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, legaliza-se a exclusão e afronta-se o direito à educação, que, por ser fundamental à existência do ser humano frente ao Estado, não admite o estabelecimento de condição. Do contrário, desrespeita-se uma das grandes características desta categoria de direitos, qual seja, a sua incondicionalidade (Conselho Estadual de Educação, 2004).

Com o impedimento da aplicação da prova, foi considerado como critério de admissão o histórico escolar dos postulantes, o que configurou uma forma mais sutil de seleção. Sobre esse processo, Marcos Magalhães, presidente do ICE à época, fez o seguinte relato:

Fizemos uma seleção de alunos concluintes da oitava série, para começar o primeiro ano de nível médio, pelo histórico escolar. Nós queríamos fazer uma prova, mas o Ministério Público proibiu, pois é considerado discriminação. Então, usamos o histórico escolar. Alunos da rede pública...só tinha gênio. Você olhava: 8, 9, 10. Só tinha gênio. Eu até falei para os professores: 'Vocês aqui vão ter uma vida extremamente fácil, pois com alunos desse calibre vai ser uma vida tranquila'. Mas sugeri que fosse feita uma avaliação de entrada, uma 'provinha' de 8ª série; 40% tiraram zero em Matemática. O sistema inteiro é ineficiente, o aluno sabe que não teve aula e sabe que não merece aquela nota. Nós já estamos habituando o jovem, desde garoto, a conviver com fraudes... A minha conclusão é a seguinte: a escola pública brasileira está projetada para não funcionar... quando nós começamos a nos confrontar com essa situação... uma das constatações que tivemos foi a de que nós projetamos uma escola para um aluno que não existe" (Magalhães, 2008, p. 85).

Diante da alegada ineficácia da educação pública, o modelo pedagógico e de gestão implementado no CEEGP iria, segundo seus idealizadores, compensar as deficiências acadêmicas e fortalecer os valores morais dos jovens estudantes.

Expansão da experiência do Ginásio Pernambucano: os Centros de Ensino Experimental

Por meio da parceria público-privada que criou o Procentro, a experiência do Ginásio Pernambucano foi expandida para outras regiões do estado. Em 2007, já havia 20 Centros Experimentais. O ICE, além de ser o responsável pela gestão administrativa e pedagógica dos centros, possuía a prerrogativa de coordenar a seleção de docentes e diretores e de sugerir onde seriam instalados os novos centros (Dutra, 2014).

O Procentro tomou como princípio de gestão a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), uma adaptação feita pelo ICE da Tecnologia Empresarial

Odebrecht (TEO), desenvolvida pela empresa de mesmo nome e adotada por várias instituições do terceiro setor. Segundo o ICE,

Do ponto de vista gerencial, tanto o PROCENTRO quanto os Centros adotam padrões gerenciais trazidos do mundo empresarial, mas que vêm se mostrando adequados ao funcionamento dos Centros. Há planos, compromissos, metas, resultados, avaliação, incentivos, delegação de responsabilidade e responsabilização (Magalhães, 2008, p. 21).

Os Centros Experimentais contavam com conselho gestor, currículos específicos, um sistema de avaliação contínua de diretores e docentes e bonificação por consecução de metas.

Há metas de desempenho para todos os colaboradores da escola, avaliação interna e externa com incentivos associados ao atendimento das metas pré-estabelecidas. Além disso, há consequências quando não se atende aos propósitos: professores e funcionários que não atinjam as metas de desempenho acertadas ou que não se adaptem à escola serão removidos para a GRE de origem (Magalhães, 2008, p. 41).

As equipes docente e gestora eram recrutadas em um rigoroso processo seletivo e atuavam em regime integral (45 h semanais), com dedicação exclusiva. No caso dos diretores, havia a prerrogativa de contratação de profissionais externos à rede estadual. Além disso, foram estabelecidos padrões mínimos de estrutura para os estabelecimentos escolares (Dias; Guedes, 2010).

De acordo com a definição do ICE,

Os Centros se configuram como um novo modelo de escola pública, mas não totalmente governamental. O modelo não é o burocrático, em que o diretor se preocupa, sobretudo, com os aspectos formais. Também não é o modelo de abandono, em que cada escola fica à mercê de si mesma, sem supervisão, apoio ou cobrança de resultados. Também não se trata de um modelo de puro mercado, em que cada escola compete para sobreviver. Trata-se de um modelo em que o Poder Público, em parceria com o setor privado, no caso representado pelo ICE, estabelece regras claras de funcionamento, regula e define os limites da autonomia das escolas, e cobra e premia os resultados (Magalhães, 2008, p. 41).

O Centro Experimental padrão era projetado para receber 1000 alunos. A assistência aos estudantes incluía o fornecimento de livros didáticos, uniforme, três refeições diárias e, em alguns casos, transporte. Segundo Magalhães (2008), os jovens ingressavam nos CEE apresentando níveis de desempenho acadêmico

insuficientes para cursar o ensino médio, o que levou a coordenação do programa a instituir uma fase de nivelamento com duração de um semestre.

Uma das premissas do Procentro era o estabelecimento de parcerias com empresas e organizações da sociedade civil, consideradas pelo ICE como apoio essencial à implantação dos processos pedagógicos. Os convênios eram articulados tanto pelo próprio ICE, em uma perspectiva abrangente, ou em nível local, pelos diretores das unidades (Magalhães, 2008, p. 90).

Por se tratar de uma das experiências pioneiras de escolas *charter* no Brasil, o Procentro atraiu a atenção de pesquisadores e fundações educacionais de todo o país e motivou a realização de diversas pesquisas (Dias; Guedes, 2010; Henry Júnior, 2011; Sardinha, 2013).

Fim do convênio com o ICE e criação das EREM

Em 2007, a mudança no governo estadual sinalizou novos rumos para o Procentro. Ao assumir o cargo de governador, Eduardo Campos (PSB) decidiu transformar a experiência uma política pública ampliada, gerida pelo próprio estado. Nesse propósito, o governo Campos lançou, em 2008, o Programa de Educação Integral (PEI), que converteu os Centros Experimentais em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM).

No novo cenário, o ICE deixou de gerir diretamente os estabelecimentos e passou a atuar como consultor do programa.³⁶ Como mencionado anteriormente, para além da iniciativa da expansão de um projeto-piloto considerado bem-sucedido, a incorporação do modelo pedagógico e administrativo instituído pelo Procentro à rede estadual é parte do conjunto de políticas associadas ao PMG.

Ao contrário da política anterior, que priorizava a construção de escolas, o PEI passa a se expandir por meio da remodelação e conversão de escolas estaduais já existentes em unidades de ensino integral. Ainda em 2008, 51 escolas passaram a

³⁶ O ICE expandiu suas atividades para outras regiões do país com o propósito de difundir princípios e processos da experiência do Procentro. O instituto atua por meio consultorias e parcerias público-privadas, cujo objeto principal é a implantação de um modelo denominado Escola da Escolha, uma proposta de educação integral que tem como fundamento a elaboração de um Projeto de Vida pelos estudantes. Segundo a sua página na internet, o ICE possui, em 2023, parcerias firmadas com 19 secretarias estaduais de educação e 23 secretarias municipais (Fonte: <https://icebrasil.org.br/parcerias/> acesso em: 05 mar. 2023).

integrar o PEI: as 20 unidades do Procentro e 31 escolas regulares remodeladas (Dutra, 2014).

As escolas participantes do PEI são de duas naturezas: as EREM, que possuem uma matriz curricular de caráter propedêutico, e as Escolas Técnicas Estaduais (ETE), que oferecem educação profissional nos formatos concomitante (integrado ao ensino médio) e subsequente. Nas ETE, a admissão de estudantes ocorre por meio de provas de seleção.

Juntamente com a criação das EREM e ETE, em 2008, foi instituída a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Educação Integral, vinculada à Secretaria de Educação. Esse órgão era dotado de autonomia técnica e financeira e tinha como atribuição planejar e executar as ações do programa, tanto na parte pedagógica como gerencial. Em 2017, com a Lei Complementar nº 364, o órgão foi extinto e a gestão do programa passou a ser atribuída diretamente à Secretaria de Educação (Pernambuco, 2017).

O processo de expansão das EREM priorizou, inicialmente, a conversão de escolas que apresentavam melhor infraestrutura. Posteriormente, o foco passou a ser na interiorização do programa, com a meta de criar pelo menos uma EREM em cada município. O esforço de interiorização, que já estava previsto nas diretrizes iniciais do PEI, ganhou impulso com a pressão de prefeitos e deputados para que fossem criadas unidades em suas cidades (Mello Neto *et al.*, 2016).

O desenho do programa

As Escolas de Referência funcionam em regime integral (45 horas semanais) ou semi-integral (35 horas). A política prevê que a ampliação da carga horária seja acompanhada de investimentos em infraestrutura e estabelece mudanças na gestão pedagógica e administrativa.

Em relação à infraestrutura, foi estabelecido um conjunto de normas e requisitos mínimos para o funcionamento das EREM. As unidades foram planejadas de acordo com a demanda do município para estudantes de ensino médio, podendo haver escolas com 09, 12, 15 ou 18 salas de aula, cinco laboratórios (Física, Química, Biologia, informática e Línguas), refeitório, biblioteca e quadra coberta (Dutra, 2014).

Os docentes que atuam nas EREM, embora pertençam ao quadro da rede estadual de Pernambuco, são recrutados mediante seleção específica e têm jornada

de trabalho e remuneração distintos da rede regular de ensino. O processo seletivo para ingressar em unidades do programa envolve prova escrita, análise de currículo e entrevista. Os professores trabalham em um regime de 32 (semi-integral) ou 40 horas semanais (integral) e são incentivados a permanecer na escola durante o período de almoço.

As EREM foram implementadas com uma estrutura organizacional diferenciada das demais escolas estaduais, composta de um gestor, um educador de apoio, um secretário e uma coordenadora de biblioteca, acrescidos de quatro cargos comissionados de coordenação: dois coordenadores de laboratórios (um de Ciências e um de Informática), um coordenador administrativo e um coordenador socioeducacional (Pernambuco, 2008).³⁷ Posteriormente, foi criado o cargo de diretor adjunto.

A seleção dos gestores, regulamentada pelo Decreto n. 47.297/2019, estabelece que o postulante – docente efetivo da rede estadual – “deverá inscrever-se para o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar e participar da Certificação, através do Programa de Formação Continuada de Diretor Escolar – PROGEPE” (art.11). A etapa consultiva, que gera uma lista tríplice dos candidatos mais votados pela comunidade escolar, não é realizada nas EREM e ETE, por determinação do mesmo decreto. Como não há consulta à comunidade, o gestor é nomeado pelo governador do estado a partir da lista de candidatos certificados no referido curso (art.3º).³⁸

O processo de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico se encontra articulado à política do Modelo Integrado de Gestão³⁹. Uma das instâncias que compõem o modelo é o Núcleo de Gestão por Resultados na Educação (NGR), ligado à Secretaria de Planejamento, que exerce as funções de (I) desenvolver o modelo de monitoramento e avaliação; (II) apoiar a secretaria na avaliação da política pública; (III) produzir dados e diagnósticos e (IV) acompanhar metas de investimento (Pernambuco, 2013).

³⁷ Este organograma foi alterado pelo Decreto 48.477/2019.

³⁸ Decreto n. 47.297, de 12 de abril de 2019. Disponível em:

[https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=47297&complemento=0&ano=2019&tip](https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=6&numero=47297&complemento=0&ano=2019&tipo=&url=)
o=&url= Acesso em: 30 mar. 2020.

³⁹ O Modelo Integrado de Gestão foi instituído pela Lei Complementar 141/2009 e tem como objetivo “a racionalização do uso dos recursos disponíveis e ampliação do desempenho geral do Governo do Estado na entrega de bens e serviços à sociedade” (Pernambuco, 2009).

Por meio do NGR, as EREM foram precursoras na implantação, pelo governo de Pernambuco, de um sistema de monitoramento de escolas balizado por indicadores de resultados e de processos, como nota e frequência do estudante, frequência do professor, relação entre aulas previstas e aulas dadas, cumprimento dos conteúdos curriculares, percentual de estudantes abaixo da média e nível de participação familiar em reuniões escolares (SOUSA, 2019). Estes são alguns dos itens que compõem o complexo sistema de prestação de contas ao qual a direção das escolas está subordinada.

A política de avaliação desenvolvida pelo NGR está estreitamente ligada à concessão do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), já citado anteriormente. O bônus, que corresponde ao valor de um salário básico mensal, é pago anualmente à equipe gestora e aos corpos docente e técnico-administrativo das escolas, de acordo com três critérios: (1) o desempenho e participação dos estudantes aferidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe), sendo considerados também os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos anos em que for aplicado; (2) o fluxo dos alunos nas diferentes séries registrado pela taxa de aprovação; (3) a meta específica para cada unidade escolar, estabelecida em Termo de Compromisso de Gestão Escolar (Pernambuco, 2008a).

A meta é pactuada com base nos resultados obtidos pela escola no ano anterior. A partir da definição da meta, é gerado um Termo de Compromisso, que é assinado pelo gestor (ver anexo). O BDE é pago aos profissionais das escolas que atingem um mínimo de 50% da meta. A partir deste percentual, o bônus é pago com valor proporcional à melhora obtida. As equipes das Gerências Regionais de Educação também fazem jus ao BDE, que é calculado pela média do desempenho das escolas estaduais da região de abrangência (Pernambuco, 2008a).

Para os docentes, o programa de educação integral apresenta-se como atrativo ao atribuir, com exclusividade para os que dele participam, duas formas de gratificação financeira. A primeira delas é o BDE. A segunda é a “gratificação por localização especial”,⁴⁰ prevista na Lei Nº 12.965/2005, que chega a dobrar o valor do salário pago na rede regular de ensino. Cabe mencionar que a gratificações são pagas apenas aos professores em efetivo exercício nas EREM e que nos casos de

⁴⁰ A gratificação por localização especial foi instituída pela Lei Nº 12.965/2005 para os profissionais do Procentro. Por meio da LC Nº 125/2008, passou a ser concedida aos docentes do Programa de Educação Integral.

afastamento por doença, licença maternidade, qualificação ou aposentadoria, perde-se o direito ao bônus.

No que se refere à concepção filosófico-pedagógica, o projeto das EREM manteve os princípios orientadores do Procentro, formulados pelo consultor Antônio Carlos Gomes da Costa.⁴¹ Segundo a página eletrônica Secretaria de Educação,

O modelo fundamenta-se na concepção da educação interdimensional, como espaço privilegiado do exercício da cidadania e o protagonismo juvenil como estratégia imprescindível para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo. Desse modo, ao concluir o ensino médio nas escolas de Educação Integral, o jovem estará mais qualificado para a continuidade da vida acadêmica, da formação profissional ou para o mundo do trabalho. Ainda segundo as diretrizes educação interdimensional compreende ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade.⁴²

Ainda segundo a SEE, “a escola de tempo integral busca a ampliação do universo de experiências educativas, culturais, esportivas e artísticas dos estudantes.”⁴³

À educação interdimensional, foram associadas premissas da Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão e Resultados (TEAR), que consiste em uma reformulação da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), que é a “filosofia de gestão” adotada no Procentro. A TEAR foi desenvolvida pela professora e consultora Ivaneide Lima (2011) com fundamentação na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) e nas aprendizagens fundamentais que constam no relatório da Unesco organizado por Jacques Delors em 2001. Segundo Lima (2011),

TEAR é uma ferramenta de planejamento estratégico e de gestão focada em resultados. A parceria de educadores, educandos, pais e comunidade, construída pelo respeito, confiança, disciplina e comunicação transparente são os pilares que levam ao alcance das metas traçadas. A eficiência e comprometimento da gestão, a corresponsabilidade e motivação de todos os educadores - docentes ou não, o estudante como protagonista do seu projeto de vida, o envolvimento dos pais e da comunidade, práticas criativas e diversificadas, são aspectos trabalhados pela TEAR.

⁴¹Antônio Carlos Gomes da Costa (1940-2011) foi pedagogo, escritor e consultor de assuntos educacionais. Atuou na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/1990) e exerceu notável influência em políticas do terceiro setor voltadas à infância e à juventude. Publicou diversos livros e dedicou-se à sistematização e divulgação do conceito de protagonismo juvenil no Brasil. Por meio de sua empresa de consultoria Modus Facendi, prestou serviços para organizações do terceiro setor como Fundação Telefônica, Instituto Ayrton Senna, Instituto Souza Cruz e ICE.

⁴² Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=4865> Acesso em 25 set. 2020.

⁴³ Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=4865> Acesso em 25 set. 2020.

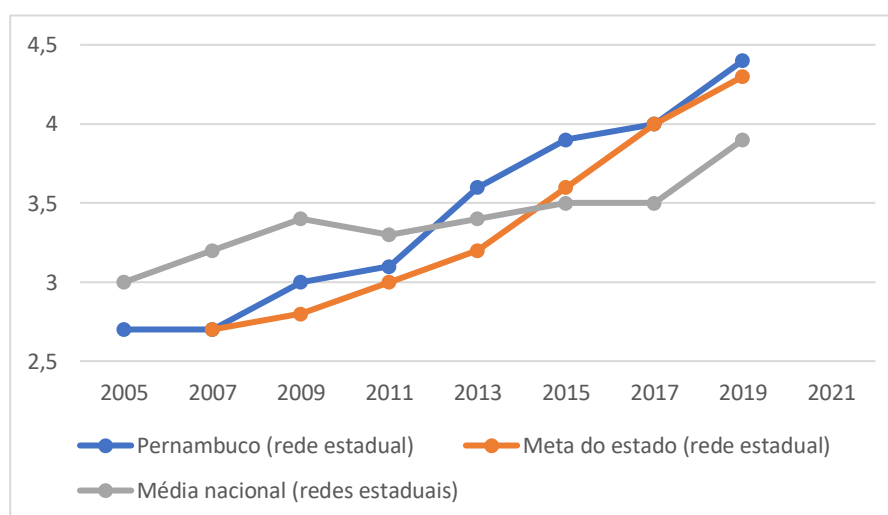
A proposta da TEAR é desenvolvida nos cursos de formação de gestores e docentes do PEI e fundamenta a elaboração obrigatória do Plano de Ação pelas escolas participantes do programa (Dutra, 2014). É utilizada também para embasar elaboração do Projeto de Vida pelos estudantes.

Os gestores, professores e ocupantes de cargos comissionados que ingressam nas EREM participam de duas formações: uma voltada à filosofia da Educação Interdimensional e outra à TEAR (Dutra, 2014, p. 13).

O programa contempla, atualmente, os 184 municípios de Pernambuco e o distrito de Fernando de Noronha. Em 2021, havia 420 unidades EREM atendendo a cerca de 165 mil estudantes.⁴⁴

Sob o ponto de vista dos resultados em avaliações estandardizadas, pode-se considerar as EREM como um política bem-sucedida, diante do expressivo aumento nos indicadores de desempenho do ensino médio no estado. Como já foi mencionado, o Ideb para este segmento na rede estadual de Pernambuco partiu de 2,7 em 2007 e chegou a 4,4 em 2019, superando a média nacional para as escolas estaduais, de 3,9. Pernambuco foi um dos poucos estados cuja rede estadual superou a meta na última avaliação deste indicador, além de apresentar uma taxa de aprovação de 95% (Inep, 2020). No indicador local, o Idepe, a melhora foi ainda mais expressiva, de 2,6 (2008) para 4,7 (2018).

Figura 3 – Evolução do Ideb do ensino médio na rede estadual de Pernambuco (2005 a 2019)⁴⁵



Fonte: elaboração própria a partir de dados do Ideb (Inep, 2020).

⁴⁴ Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=&cat=37&art=4865> Acesso em 25 set. 2020.

⁴⁵Optamos por não incluir os dados dos anos afetados pela pandemia de Covid-19.

No tocante à taxa de abandono no ensino médio, a rede estadual de Pernambuco também obteve significativa melhora, de 24% em 2007 para 1,2% em 2019.⁴⁶ Estes resultados colocam o estado entre os primeiros do país em ensino médio público. Autoridades pernambucanas atribuem a conquista às políticas de gestão e bonificação por desempenho que integram o PMG e à implementação do ensino integral no estado (EREM e escolas técnicas). De fato, ao se desagregar o resultado do Ideb de 2019 para as escolas estaduais (4,4), encontra-se uma diferença significativa entre as escolas de tempo parcial (3,7) e as EREM (4,6).

O impacto das políticas de gestão adotadas, primeiramente, no Procentro e em seguida no PEI sobre o desempenho das escolas foram um incentivo à expansão do modelo. A trajetória das EREM como política educativa revela um progressivo deslocamento em direção à democratização do acesso, o que acarretou, como efeito colateral, uma flexibilização nos padrões de exigência relativos às estruturas física e organizacional, o que será discutido no próximo capítulo.

2.2 O contexto chileno e os *Liceos Bicentenario de Excelencia*

O Chile é uma república presidencialista que possui uma população aproximada de 19,9 milhões de habitantes (INE, 2023), dos quais 88% vivem em áreas urbanas. O país constitui-se como um Estado unitário composto por 16 regiões, 56 províncias e 346 comunas. A região metropolitana da capital Santiago concentra cerca de 40% da população chilena.

O espanhol é falado por mais de 99% da população, porém no território chileno encontram-se em uso seis línguas originárias. O Estado não produz estatísticas sobre composição étnico-racial de sua população. A maior parte dos chilenos tem ascendência indígena e/ou europeia, sendo o conceito de mestiço muito presente na autoimagem nacional.

O Chile é membro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) desde 2010. Seu IDH é de 0,855 (PNUD, 2021), o mais alto da América Latina o 43º do mundo. O país ostenta o melhor desempenho do subcontinente em indicadores como PIB per capita e Índice de Desenvolvimento

⁴⁶ Fonte: Inep/MEC, 2020.

Humano (IDH), ao mesmo tempo em que enfrenta desafios, como o alto nível de desigualdade social e o endividamento da população.

Nesta seção, apresentamos um panorama das principais políticas educacionais desenvolvidas no Chile, tomando como marco inicial a ditadura de Augusto Pinochet – na qual se estabeleceram as bases do atual sistema educacional – e chegando até o primeiro governo de Sebastián Piñera, quando foram criados os *Liceos Bicentenario*. Em seguida, é feita a caracterização do programa LBE e de sua trajetória durante a primeira década de funcionamento.

Araujo e Martuccelli (2015, p. 1505) definem o sistema escolar chileno, em termos de justiça, como “*una combinación entre la permanencia de la segregación de públicos (según los orígenes sociales) y una selectividad fuertemente asociada, en sus grandes principios, al mérito personal*”. Para os autores, ainda que as estatísticas confirmem a influência de fatores como a origem social e a escolaridade dos pais nas trajetórias escolares, a escola se converteu em um fator central no projeto de mobilidade social e justiça dos chilenos.

O Programa *Liceos Bicentenario de Excelencia* surge justamente com o propósito de potencializar a mobilidade social por meio da educação, valendo-se de um apelo ao mérito e ao esforço individuais. Em discurso proferido no final de 2020, por ocasião do anúncio da incorporação de 120 novos estabelecimentos ao programa, o presidente chileno Sebastián Piñera fez a seguinte afirmação:

La creación de los Liceos Bicentenario yo creo que ha sido una de las políticas públicas más exitosas en la educación chilena de las últimas décadas, porque los Liceos Bicentenario promueven simultáneamente el esfuerzo y el mérito, y la inclusión y la movilidad social logrando, en consecuencia, grandes mejorías en la calidad de la educación y grandes mejorías en la equidad de la educación (Chile, 2020b).

A declaração de Piñera expõe uma síntese da imagem difundida pelo governo sobre os LBE e dos valores a eles associados: uma articulação entre meritocracia e igualdade de oportunidades. Para uma melhor compreensão do programa, considerado um dos principais trunfos do presidente, é importante conhecer o funcionamento do sistema educativo chileno e o contexto político em que ele foi implementado.

2.2.1 Um panorama da educação no Chile: da ditadura Pinochet à criação dos Liceos Bicentenario

A ditadura neoliberal e a instauração de um mercado educativo

A expressão “experimento chileno” é comumente utilizada para se referir ao conjunto de políticas de orientação neoliberal implementadas durante o governo ditatorial do General Augusto Pinochet (1973-1990), cuja principal inspiração foi o pensamento do economista Milton Friedman.⁴⁷ Tais políticas foram implantadas em um ambiente político altamente repressivo. Assim como ocorreu em outras ditaduras latino-americanas, o governo Pinochet foi marcado por graves violações de direitos humanos, como prisão, tortura e assassinato de dissidentes. Em um cenário onde as vozes de resistência eram silenciadas ou sufocadas, o governo teve ampla margem de manobra para efetuar reformas.

A aparente contradição entre políticas elaboradas sob um marco teórico que proclama valores de democracia e liberdade – o liberalismo da Escola de Chicago – e sua implantação em um regime autoritário de exceção pode ser compreendida no contexto de estruturação da agenda econômica global, conforme explica Dale (2004):

É possível aceitar que as ideias e as crenças mudam numa base sobre a qual o capitalismo é capaz de prosperar nas mais diferenciadas culturas normativas. Faz isso sob formas muito diferentes de Estado e de governo, sob muitos e diferentes regimes religiosos, sob formas de família muito diferentes. A sua seleção de mecanismos para estas instituições pode ser vista de forma bastante útil como sendo essencialmente exclusiva, mais do que inclusiva. Portanto, “a política mundial” retém, como “membros de pleno direito”, regimes perversos e repressivos no sentido de antecipar a possibilidade da sua substituição por regimes menos dóceis à expansão da economia global; e os poderosos Estados individuais estão preparados para fazer vista grossa dos abusos sobre os direitos humanos se a chamada de atenção para eles puder eventualmente fazer perder mercados e lucros (Dale, 2004, p. 438-439).

No campo da educação, o Chile é considerado, juntamente com o Reino Unido, como precursor na adoção de políticas de orientação neoliberal. Especialmente na

⁴⁷ Milton Friedman, expoente da chamada Escola de Chicago e considerado um dos pais do neoliberalismo, defendia pautas como a total liberdade de mercado, a diminuição do estado, a redução de impostos e o estímulo à competição na economia e outros setores como a educação. Apesar de se dizer favorável ao estado democrático de direito, foi conselheiro econômico do governo Pinochet. As ideias de economistas como Friedman e George Stigler fizeram do Departamento de Economia da Universidade de Chicago uma referência do pensamento liberal, sob a qual foi formada uma geração de profissionais que ficaram conhecidos como *Chicago Boys*.

década de 1980, o país passou por um intenso processo de descentralização e privatização do sistema educacional, cujo objetivo era diminuir o investimento estatal e estimular a competição entre estabelecimentos, fomentando o processo de livre escolha da escola pelos pais (*school choice*)⁴⁸, um dos pilares do pensamento de Friedman. O ponto chave das reformas, no sentido da instauração de um mercado educativo, foi a criação de um sistema de transferência de recursos públicos para instituições privadas de ensino (ditas subvencionadas).⁴⁹ Essa política deu origem ao conhecido sistema de *vouchers* educacionais, um mecanismo de financiamento *per capita* que desde a sua implantação tem sido alvo de controvérsias (Cox, 2003; Aguilera, 2015; Bellei, 2020).

Uma síntese das principais mudanças estabelecidas no sistema educativo chileno na década de 1980 é apresentada por Cox (2003, p. 6): (1) o alcance de uma maior eficiência no uso dos recursos por meio da competição entre estabelecimentos por matrículas, o que resultaria em uma melhor qualidade do serviço ofertado e da aprendizagem; (2) a transferência de funções do Ministério da Educação e sua burocracia central para o poderes locais representados nos municípios; (3) a diminuição do poder de barganha dos sindicatos docentes; (4) o aumento da participação do setor privado na provisão da educação; (5) uma maior aproximação da educação média técnico-profissional com setores econômicos de produção e serviços.

Em relação às políticas de avaliação do sistema educacional, o Chile também ocupou posição de vanguarda, estabelecendo, ainda nos anos 1980, as bases do modelo de Estado avaliador. Foram criados, nesse período, o *Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar* (1982) e o *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación* (1985), este último dedicado à análise de dados (Chile, 2020). Em

⁴⁸ O termo *school choice* ou escolha da escola refere-se a políticas que permitem e/ou incentivam os pais a escolher da escola que seus filhos frequentarão, por exemplo, escolas públicas com diferentes focos, escolas privadas com uso de *vouchers*, escolas *charter* etc. Essas políticas de escolha de escola são frequentemente implementadas com o objetivo de aumentar a qualidade da educação e a satisfação dos pais com as escolas de seus filhos, bem como promover a concorrência entre as escolas.

⁴⁹ Desde o século XIX existe, no Chile, um segmento de educação privada subvencionada, provida principalmente por instituições católicas. A novidade introduzida pelo regime de Pinochet foi que todo o financiamento público à educação passou a ser outorgado por meio desse subsídio (*voucher*), não fazendo distinção entre escolas públicas e privadas. Desse modo, a reforma da década de 1980 incentivou o aumento da privatização e introduziu, no sistema escolar, a competitividade entre escolas (Aguilera, 2015; Fallabella, 2015).

1988, foi instaurado o *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación* (Simce), sistema censitário que foi progressivamente ganhando protagonismo na definição de políticas educacionais no país e cuja relevância se mantém até os dias atuais.

As reformas de Pinochet implicaram no retrocesso de conquistas do período pré-ditadura no sentido da democratização da educação, dando lugar a um Estado subsidiário que reduzia os investimentos na educação e deixava o crescimento do sistema nas mãos do setor privado (Inzunza; Campos-Martínez, 2016). Para Bellei (2020), o Chile representa a encarnação paradigmática do mercado educacional em sua forma pura. O autor exemplifica sua afirmação salientando que elementos associados às políticas de mercado – escolha do estabelecimento, competitividade e autonomia – alcançaram, no Chile, uma dimensão ímpar:

[..] las familias podrían elegir dentro de una zona, pero en Chile eligen sin restricción territorial; las escuelas podrían competir por un incentivo, pero en Chile compiten por todo su financiamiento; la competencia-elección podría ser solo entre escuelas públicas, pero en Chile compiten sin diferencia con las escuelas privadas; las escuelas se podrían diferenciar solo en sus pedagogías-curriculum, pero en Chile se diferencian también por el precio que cobran a las familias y la selección que aplican a estudiantes/familias; las escuelas podrían competir solo para sobrevivir y aumentar su prestigio, pero en Chile compiten también para obtener lucro (Bellei, 2020, p. 82).

Os fundamentos das políticas educacionais da era Pinochet foram efetivamente regulamentados pela *Ley Orgánica Constitucional de Educación* (LOCE) n.18.962/1990, promulgada no apagar das luzes da ditadura, mais precisamente na véspera da posse do governo civil. Como afirma Aguilera (2015, p. 1481), *“el último acto jurídico del régimen autoritario viene entonces a clausurar los cambios educativos implementados en la década de los 80, y a asegurar su permanencia, haciendo muy difícil su modificación o derogación.”*

Em março de 1990, Pinochet deixou o poder, pondo fim a um período ditatorial de 17 anos. Um plebiscito convocado em 1988 havia negado ao general a prorrogação de seu governo. No ano seguinte, foram realizadas eleições diretas, vencidas pelo democrata-cristão Patricio Aylwin.

A redemocratização do país e as reformas educativas dos governos da Concertación

O regime democrático instaurado no país, eleito por uma ampla coalizão de centro-esquerda denominada *Concertación*,⁵⁰ não desenvolveu ações efetivas no sentido de reverter as reformas educativas instituídas no período ditatorial. As dificuldades resultantes do enfraquecimento do Estado e de seu poder de investimento, juntamente com a ressignificação do sentido da educação – que passou a ser considerada como um bem privado – contribuíram para a persistência e consolidação das dinâmicas de mercado e do processo de privatização educativa (Verger, Moschetti; Fontdevila, 2017, p. 4).

Ademais, a preocupação com a estabilidade do processo de transição demandou da *Concertación* a execução de uma política de acordos com as forças de oposição que defendiam a continuidade do modelo dos anos 1980. Desse modo, sem abalar os marcos legais e os pilares da estrutura educacional herdada da ditadura, as políticas dos governos da *Concertación* se concentraram em promover ajustes visando melhorar a qualidade da educação no país. Iniciou-se, assim, um longo período de reformas, no qual o gasto público com educação teve expressiva expansão, em contraste com a restrição imposta na década anterior (Cox, 2003; OPECH, 2009). Sobre esse período, Cox (2012, p. 17) afirma que

Las políticas resultantes no abordan el núcleo de la regulación de mercado del sector: el Gobierno actúa a través de iniciativas directas, regulaciones e incentivos que establece el Estado, dentro del marco institucional pro-elección y competencia de mercado. Esto establece una trama especialmente compleja y ambivalente de resultados.

A formulação de políticas educacionais voltadas para a melhoria da cobertura, da equidade e da carreira docente, lado a lado com outras que reforçaram os princípios de mercado e a competição escolar, foram a tônica dos primeiros anos pós-ditadura.

Uma das primeiras políticas do novo governo foi o *Programa 900 escuelas* (1990). De caráter focalizado, o programa disponibilizava recursos materiais e suporte

⁵⁰ A *Concertación de Partidos por la Democracia* governou o Chile desde a redemocratização, em 1990, até 2010. Os principais partidos da coalizão foram: *Partido Demócrata Cristiano (PDC)*; *Partido por la Democracia (PPD)*; *Partido Radical Social Demócrata (PRSD)* e *Partido Socialista (PS)*. A *Concertación* elegeu os presidentes Patricio Aylwin (1990-1994), Eduardo Frei (1994-2000), Ricardo Lagos (2000-2006) e Michelle Bachelet (2006-2010).

pedagógico aos 10% de estabelecimentos com os mais baixos indicadores de desempenho.

O programa *Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Preescolar y Básica* (MECE/Básica), implementado em 1992, contou com um aporte de 170 milhões de dólares do Banco Mundial.⁵¹ O MECE introduziu inovações nos processos educativos, materiais didáticos e melhorou a infraestrutura de escolas em todo o país. Posteriormente, foi ampliado para outros segmentos de ensino.

Em 1993, deu-se início a uma política de grande impacto na configuração do sistema educacional chileno. Foi instituído o sistema de financiamento compartilhado – ou *copago* –, que permitiu às escolas privadas subvencionadas cobrar das famílias uma mensalidade como complementação ao subsídio estatal. Tal política contribuiu fortemente para a expansão de instituições de ensino dessa natureza, de modo que a proporção de matrículas nas escolas públicas municipais diminuiu de 50% em 1990 para 38% em 2015 (Bravo *et al.*, 2017). O êxito do sistema de *copago* estabeleceu uma barreira econômica de diferenciação dos estudantes segundo o poder aquisitivo de suas famílias, elevando, assim, o nível de desigualdade do sistema (Aguilera, 2015, p. 1482).

Como mais um incentivo à prática do *school choice*, a partir de 1995 os resultados obtidos pelas escolas no Simce passaram a ser públicos, convertendo esta avaliação em uma fonte de informação para a escolha dos estabelecimentos pelas famílias e fomentando o aumento da competitividade entre eles. Como explica Bellei (2020, p. 82),

La lógica fundacional del Simce fue que, para hacer que el mercado funcionara con información válida, había que entregar a las familias un indicador de la calidad de las ofertas educacionales, para que eligieran racionalmente. Así, desde que comenzó a publicarse a mediados de los noventa, las autoridades educacionales han hecho múltiples esfuerzos para que las familias elijan basándose en estos puntajes, llegando a enviar cartas personales a los padres con las escuelas convertidas en luces de semáforos, para que nadie se confundiera llevando a sus hijos a escuelas rojas y todos pelearan por un cupo en las verdes.

Ao longo das décadas de 1990 e 2000, o Simce foi ampliando seu alcance em relação aos níveis de ensino, disciplinas e quesitos avaliados. Além da aplicação de provas para estudantes dos níveis básico (4º e 8 anos) e secundário (2º ano), é

⁵¹ Fonte: <https://fundacionaylwin.cl/wp-content/uploads/2022/03/13.-PROGRAMA-MECE.pdf> Acesso em: 20 jul. 2021.

introduzida a coleta de dados de docentes, estudantes e pais, por meio de questionários.⁵²

A influência dessa política avaliativa se expandiu também pelo incremento das formas de utilização de seus resultados, evidenciando o fenômeno do “governo pelos números”. A divulgação de *rankings* de escolas e o fechamento de estabelecimentos que apresentam baixo desempenho são algumas das ações associadas aos dados produzidos. Somam-se ainda, como repercussões da cultura avaliativa instaurada pelo Simce, o estreitamento curricular provocado pela priorização de determinados conteúdos em detrimento de outros e a adoção, por parte de escolas, de estratégias de treinamento de estudantes para a realização do exame (Bellei, 2020; Cox, 2003; Inzunza; Campos-Martínez, 2016). Com efeito, o Simce contribuiu significativamente para a incorporação, pela sociedade chilena, de uma cultura de desempenho na educação, fazendo com que a ideia de qualidade educacional seja fortemente associada à pontuação obtida pelas nesta avaliação.

Na mesma lógica de performatividade, o Chile deu início, em 1996, à política de bonificação por resultados. Foi instituído, por meio da lei n. 19.410 / 1995, o *Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño* (SNED), que atribui prêmios financeiros por mérito aos docentes, baseando-se principalmente nos resultados obtidos pelas escolas no Simce (Bravo Rojas *et al.*, 2017; Cox, 2003; Cox, 2012).

A *Jornada Escolar Completa* (JEC) foi outra política educacional de grande impacto implementada na década de 1990. O objetivo central do programa, segundo seus formuladores, foi de ampliar e reestruturar o tempo nas escolas, colocando-o a serviço do melhoramento da aprendizagem e da inovação pedagógica. Implantada a partir de 1997 nas escolas públicas e subvencionadas, essa política foi essencial para consolidação da proposta de reforma educacional elaborada no governo de Eduardo Frei (1994-2000). A JEC representou um aumento de 30% na carga horária anual dos estudantes da educação básica e média. As escolas que funcionavam em dois ou três turnos passaram a ter turno único, o que demandou do governo expressivo investimento em infraestrutura (García-Huidobro; Concha, 2009). Entre os resultados

⁵² O Simce avalia os seguintes “indicadores de desenvolvimento pessoal e social”: autoestima acadêmica e motivação escolar, hábitos de vida saudável, clima de convivência escolar, participação e formação cidadã, assistência escolar, retenção escolar, equidade de gênero e titulação técnico-profissional (CHILE, Agencia de Calidad de la Educación, 2020). Disponível em: <https://www.agenciaeducacion.cl/otros-indicadores-de-calidad/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

esperados com a implantação da JEC, destacavam-se a melhora os indicadores de aprendizagem e elevação da equidade do sistema educacional (Cox, 2012).

La ampliación de la jornada escolar se fundaba en el convencimiento de que un incremento de tiempo escolar era una condición de posibilidad para el mejoramiento de los aprendizajes, dada la posibilidad que se abriría para explorar y desarrollar nuevas prácticas pedagógicas, más activas y atentas a los intereses de los estudiantes (OPECH, 2006, p. 6).

Houve, entretanto, dificuldades por parte das escolas em organizar o tempo de forma mais flexível e inovadora, conforme apontaram por Martinic, Huepe e Madrid (2008). Estudos revisados por estes autores revelaram que a maior parte do tempo escolar se destinava às aulas previstas no currículo obrigatório, sem que houvesse mudanças no horário tradicionalmente estabelecido nem nas práticas pedagógicas. O tempo adicional ou de “livre disposição” previsto nas diretrizes da JEC para o desenvolvimento de oficinas (atividades artísticas, práticas corporais etc.) foi, na maior parte dos casos, direcionado ao ensino e/ou reforço de disciplinas do núcleo duro (MARTINIC; HUEPE; MADRID, 2008) ou, como mostrou Sandoval Balcazár (2018), utilizado para treinar os estudantes para as provas estandardizadas. A insatisfação com o uso do tempo na JEC foi uma das razões de protesto na emblemática mobilização estudantil de 2006.

Cox (2012, p. 14) chama a atenção para o fato de que as políticas educacionais dos anos 1990 continuaram operando no marco institucional de financiamento à demanda e de competição entre escolas, impulsionando, inclusive, um movimento de migração das matrículas municipais em direção aos estabelecimentos privados. Tal fenômeno gerou, segundo o autor, o aumento da segregação social da experiência escolar, ou seja, mais estudantes sendo educados com seus iguais em termos socioeconômicos, o que contradiz os valores de equidade e integração que inspiraram as políticas educacionais do período.

Nos anos 2000, mais acentuadamente durante o governo de Michelle Bachelet (2006-2010), intensificaram-se as pressões por parte de atores sociais que se opunham ao caráter neoliberal das políticas implementadas e demandavam reformas mais profundas para reduzir as desigualdades educacionais. O movimento de estudantes ocorrido em 2006, conhecido como *Revolución Pingüina*, entrou para a história como símbolo de contestação não apenas ao sistema educacional chileno, mas à estrutura social como um todo. A mobilização protagonizada por jovens

secundaristas, que teve como marco a tomada do Instituto Nacional⁵³, se espalhou por várias partes do país por meio de massivas manifestações de rua e a paralisação de mais de 400 instituições de ensino públicas e privadas (Cox, 2012; Donoso, 2013).

Dentre as reivindicações dos estudantes, destacavam-se a revogação da *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*, o fim da municipalização do ensino, a gratuidade da *Prueba de Selección Universitaria* (PSU) e o passe escolar gratuito (Cox, 2012). Como já mencionamos, a crítica à forma de organização da Jornada Escolar Completa também estava presente no movimento:

[...] se denunció el “estrechamiento curricular” que se estaría viviendo en los establecimientos de enseñanza media, al destinarse mayor cantidad de horas de las recomendadas a aquellos sectores de aprendizaje que se evaluaban, especialmente, en la prueba SIMCE. Los estudiantes denunciaban la falta de talleres, de actividades de libre elección y de espacios donde poder desarrollar otros intereses al interior del mundo escolar (OPECH, 2006, p. 9).

Uma das reações imediatas do governo de Bachelet ao movimento *pingüino* foi a criação, em junho de 2006, do *Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*, órgão de ampla representação cujo objetivo foi fazer um estudo das reformas educacionais necessárias ao país. Em 2008, foi criada a *Ley de Subvención Escolar Preferencial* (SEP), uma política compensatória que consiste no aumento da subvenção estatal às escolas que recebem estudantes mais pobres, condicionada ao estabelecimento de compromissos como a melhora de resultados e à não realização de seleção por critérios acadêmicos.

Em 2009, foi finalmente promulgada a *Ley General de Educación 20.370/2009* (LGE), considerada como a mais significativa repercussão das mobilizações de 2006. A LGE foi construída mediante um acordo transversal entre distintas forças políticas que chegaram a um consenso sobre a necessidade de substituição da LOCE, uma das reivindicações centrais dos *pingüinos*. A nova lei, entretanto, não agradou aos estudantes, que não se consideraram contemplados em suas demandas e prosseguiram com o movimento de contestação, realizando novas mobilizações em anos posteriores. Na análise de Falabella (2015, p. 702), a LGE representou uma intensificação da adoção de princípios da NGP na educação e contribuiu para reforçar a figura do Estado como avaliador e árbitro do mercado escolar.

⁵³ O Instituto Nacional, localizado em Santiago, é um liceu público masculino de grande tradição e prestígio. É conhecido por formar figuras notáveis na cena intelectual e política do Chile e tem em seu quadro de egressos 18 ex-presidentes da República.

Fazendo um balanço da adoção de políticas de mercado na educação chilena desde o início da ditadura à promulgação da LGE/2009, a mesma autora conclui que

Los discursos y dispositivos políticos [...] se han sofisticado con el tiempo, trasladándose desde un “mercado salvaje”, con un proyecto de privatización y control autoritario-conservador, hacia un mercado performativo, en que se consolida un Estado supervigilante orientado por los principios de la Nueva Gestión Pública (Falabella, 2015, p. 700-701).

Em síntese, as políticas adotadas nas primeiras duas décadas pós-ditadura contribuíram para melhorar a cobertura da educação e os indicadores de aprendizagem, mas repercutiram, por outro lado, em um aumento nos índices de privatização e segregação escolar⁵⁴. Analisando esse período, Aguilera (2015, p. 1482) afirma que

La concertación de partidos de centro-izquierda que encabezó el gobierno por veinte años a partir de 1990 y hasta el 2010, con cuatro mandatos consecutivos, arregló, perfeccionó e hizo perdurar este sistema educativo neoliberal, dándole incluso mayor dinamismo. El mercado por su parte fue demostrando que no era eficiente en la mejoría de los resultados educacionales, siendo, sobre todo, una fuente de incremento de la segregación escolar.

Cabe reiterar que esse percurso de duas décadas não ocorreu sem tensionamentos e resistências de diferentes atores – não apenas estudantes como também sindicatos docentes, intelectuais e outros – especialmente à medida em que a sociedade chilena começou a sentir, com mais força, as consequências da privatização de setores como previdência, saúde, transporte, água e energia, além da própria educação.

Ascensão de Piñera: a “era de excelência” e suas repercussões na educação

Em 2010, a posse do presidente Sebastián Piñera, empresário de orientação liberal, marcou o fim dos governos da *Concertación*. Eleito pela *Coalición por el Cambio*, uma aliança de partidos de centro-direita, Piñera se propôs a constituir a chamada *nueva forma de gobernar*, baseada em princípios de eficiência de empresas privadas. Alarcón e Donoso (2017, p. 372) ressaltam que a “*nueva forma de gobernar*”

⁵⁴ A segregação escolar pode ser definida como a distribuição desigual de estudantes nos estabelecimentos escolares em função de características pessoais, acadêmicas, socioeconômicas, étnico-raciais etc.

contou com um componente que, para a coalizão governante, era “*parte consustancial de la retórica que había introducido, a saber, la idea-fuerza de que este, el gobierno de la Alianza, era ‘de excelencia’.*”

Piñera assumiu a presidência se comprometendo com pautas de modernização do Estado, incentivo ao empreendedorismo e combate à violência e criminalidade. No campo educação, seu propósito era instaurar uma “cultura de excelência”, tendo como meta alçar o Chile a padrões de desempenho próximos aos de países como Espanha e Portugal (Piñera, 2009).

O programa de governo divulgado durante a campanha criticava o excesso de centralismo do Ministério da Educação, a rigidez do estatuto docente e o fato de que os altos investimentos feitos pelos governos anteriores não geraram aumentos expressivos nos resultados (Piñera, 2009). O mesmo documento anunciava melhorias na qualidade das escolas e dos docentes, já prevendo, inclusive, a criação de liceus de excelência:

Nuestro objetivo es producir un cambio en la cultura escolar, evolucionando desde un enfoque de baja exigencia hacia uno de excelencia en el que hay que satisfacer altos estándares, donde se exigen esfuerzos y resultados, incluyendo a los alumnos, lo que generará equidad e igualdad de oportunidades. [...] Favoreceremos la movilidad social y la verdadera igualdad de oportunidades en la educación. Para lograr lo anterior se contemplan políticas y programas como, la creación de una red de a lo menos 50 liceos de excelencia como el Instituto Nacional (Piñera, 2009, p. 80-83).

São justamente os princípios de excelência, esforço e orientação para resultados, associados ao discurso da equidade, que pautam as diretrizes dos *Liceos Bicentenario de Excelencia*, programa que se tornou uma das principais marcas da política educativa de Piñera.

2.2.2 Os Liceos Bicentenario de Excelencia: origem, desenho e funcionamento

O programa *Liceos Bicentenario de Excelencia* foi lançado em 2010 e implementado a partir de 2011. O nome *Bicentenario* remete aos 200 anos da independência do Chile⁵⁵, celebrados em setembro de 2010, e o termo *de Excelencia* expressa o objetivo dessa política educativa. Conforme já mencionamos, a iniciativa

⁵⁵ A data marca o início do processo de independência, com a constituição do primeiro governo autônomo, a Junta Governamental do Chile (18 de setembro de 1810). O país se tornou independente oito anos depois (Grez Toso, 2011).

ocorreu durante o primeiro ano do governo de Sebastián Piñera (2010-2014), que cumpriu o seu segundo mandato presidencial no quadriênio 2018-2022.

De acordo com o Ministério da Educação do Chile (Mineduc), o programa nasceu da necessidade de proporcionar a estudantes de bom rendimento a oportunidade de obter resultados ainda melhores e aumentar as chances de acesso ao ensino superior.

Paralelamente a esse propósito, os LBE podem ser considerados como uma resposta do governo às pressões de diferentes atores sociais em favor do fortalecimento da educação pública no país e da reversão de sua estigmatização como um sistema de baixa qualidade, pautas que foram potencializadas após o movimento dos *pingüinos*.

Nesse cenário, o programa se apresenta visando contribuir, por meio da oferta de um ensino público de excelência, com o processo de mobilidade escolar e social de jovens de camadas vulneráveis que demonstram mérito acadêmico e disposição para o esforço (Carrasco *et al.*, 2014; Quaresma; Torres, 2017). Para Bravo Rojas *et al.* (2016), a criação dos LBE procurou responder, também, à insatisfação dos cidadãos com a cobertura educacional.

Allende e Valenzuela (2016) afirmam que o programa LBE é uma política sem precedentes na história chilena de expansão desse tipo de colégio. Assim como Quaresma (2015), consideram o programa LBE como uma tentativa de massificação do formato dos prestigiados *Liceos Públicos de Excelencia* (LPE). Segundo os autores,

a diferencia de las experiencias del siglo XX, el objetivo principal de esta política ha sido la selección de los estudiantes más talentosos de 6º básico, bajo la premisa de otorgar una oportunidad de movilidad académica y social a los estudiantes más desaventajados (vulnerables) y de alto potencial académico de las escuelas municipales, ello basado en la premisa que era posible replicar la experiencia observada en los LPE de alto desempeño. (Allende; Valenzuela, 2016, p. 4)

Opinião semelhante é expressa por Bravo Rojas *et al.* (2016). Para estes autores, que participaram da formulação do programa, o propósito de criação dos LBE

fue parte de un desafío que pretendía retomar la mejor tradición republicana –subrayando la ‘cultura del mérito’– y que está centrado en la ‘excelencia’ y el ‘compromiso’ que satisfaga altos estándares de calidad, cuestión que también incluye el esfuerzo de los alumnos (meritocracia), profesores y el rol esencial de la familia, emulando a los Liceos Emblemáticos que lideraron los cambios al sistema escolar (Bravo Rojas *et al.*, 2016, p. 47).

O programa LBE é direcionado ao ensino secundário (a partir do 7º ano) e consiste, em linhas gerais, na concessão de aporte financeiro e assessoria pedagógico-administrativa a um determinado número de estabelecimentos escolares, no intuito de fomentar a melhora de indicadores como rendimento, assistência e acesso ao ensino superior.

Segundo sua página na internet, o programa busca apoiar estabelecimentos educacionais “*para que alcancen, recuperen y/o mantengan estándares de calidad, con el objetivo de que miles de jóvenes a lo largo de todo Chile, puedan acceder a mejores herramientas y oportunidades para enfrentarse al futuro*”⁵⁶

Críticas ao programa

As críticas aos Liceus Bicentenário foram principalmente por seu caráter seletivo. Logo que a proposta foi anunciada pelo Mineduc, o Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) convidou um grupo de expertos para discuti-la e elaborar um parecer, que foi publicado em julho de 2010. Os autores do documento consideravam temerário implementar este tipo de política em um sistema que já apresenta altos índices de segregação. Ao invés de promover a mobilidade, tal iniciativa aprofundaria a segmentação e, por consequência, a desigualdade.

Las consecuencias culturales de tal opción son de largo alcance y van profundamente en contra de valores de equidad y cohesión social, al celebrar la segmentación de instituciones y trayectos formativos en base a la inteligencia. Buscando producir movilidad y una sociedad más meritocrática, la iniciativa en su forma actual, compromete al Estado y a la política pública en una dirección que va en contra de valores fundamentales (CEPPE, 2010, p. 5).

Outra questão apontada pelo CEPPE (2010, p. 5) é que ao promover o descreme⁵⁷ dos alunos mais destacados, impõe-se uma perda para os demais estabelecimentos, sobretudo levando-se em conta a influência positiva que estes estudantes exercem em seus grupos. Ao mesmo tempo, os desfalques podem acarretar o rebaixamento dos padrões de ensino e de avaliação.

⁵⁶ <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/liceos-bicentenario/historia/> Acesso em: 9 nov.2020.

⁵⁷ No campo da educação, o termo descreme é geralmente empregado para caracterizar o fenômeno de concentração de estudantes de melhor desempenho e/ou *background* familiar ou de docentes destacados em determinados estabelecimentos escolares (Allende; Valenzuela, 2012; Carrasco *et al.* 2014; Treviño, 2018; Villalobos, 2013). Sua origem vem do verbo descremar, existente nas línguas portuguesa e espanhola (em inglês, *cream skimming*) que designa o ato de retirar a camada superior do leite, ou seja, seu creme.

O parecer também questionou a intenção de constituir os *Liceos Bicentenario* como um laboratório de inovações e boas práticas que seriam posteriormente estendidas às escolas regulares. Os autores argumentaram que uma instituição que seleciona alunos e docentes não seria adequada para experimentar inovações com o propósito de transferi-las ao conjunto do sistema. Além disso, experiências anteriores mostraram que este tipo de transferência é muito limitado (CEPPE, 2010, p. 5).

Falabella, em debate promovido pelo Centro de Justicia Educacional (2022), chama atenção para a diferenciação no aporte de recursos entre escolas. “¿Es justo darle más recursos a un establecimiento, ya sea por mérito o por las razones que sea, y a otro no?” – indaga. Ela prossegue falando dos efeitos acarretados por este tipo de política:

[...] inevitablemente, a través de los años, esos colegios pueden seleccionar más estudiantes, explícita o implícitamente y también a los profesores. O sea, esos colegios generalmente son capaces de retener a los mejores. Profesores y también los profesores empiezan los profesores más talentosos, con más ventajas. Mejor evaluados, tienden a empezar a postular más y empiezan a hacer una irradiación de privilegios, no solamente de recursos, pero tienen un nombre. Entonces, simbólicamente van acumulando más ventajas frente a los otros (Centro de Justicia Educacional, 2022).

A autora considera este quadro preocupante, pois as assimetrias geradas por essa lógica de focalização da excelência tendem a produzir, no imaginário social, a naturalização das desigualdades educacionais.

O desenho do programa

A política LBE se desenvolve mediante a assinatura de um convênio de oito anos de duração⁵⁸ entre o Mineduc e a instituição de ensino, que pode ser pública, particular subvencionada ou de administração delegada⁵⁹. O convênio prevê, por parte do Mineduc, a disponibilização de verbas destinadas ao aperfeiçoamento dos processos pedagógicos e de gestão, construção ou melhoria de infraestrutura e aquisição de mobiliário e equipamentos (Carrasco *et al.*, 2014; CEPPE, 2010; Chile, 2020).

⁵⁸ A vigência do convênio entre o Mineduc e os estabelecimentos *Bicentenario* era inicialmente de dez anos, posteriormente foi reduzida para oito.

⁵⁹ Os liceus de administração delegada são escolas públicas cuja gestão foi transferida a empresas, fundações educacionais ou universidades. As primeiras experiências com esse formato ocorreram entre 1981 e 1987, sob a ditadura de Pinochet. Nesse período, foi delegada a 21 empresas a administração de 70 estabelecimentos de ensino técnico-profissional. Nos anos 1990, as universidades foram incluídas entre as instituições autorizadas a administrar liceus.

A distribuição dos recursos disponibilizados para os liceus é feita da seguinte maneira: até 30% para o plano denominado “fortalecimento educativo” e até 70% para o plano de melhoramento de infraestrutura, equipamento e/ou mobiliário. A instalação de uma tela interativa em todas as salas de aula e a cessão de um *notebook* para cada estudante são exemplos do suporte material oferecido pelo programa, segundo suas diretrizes (Chile, 2020).

A escola conveniada, por sua vez, se compromete a alcançar metas de desempenho nas áreas de Linguagem e Matemática que a posicionem entre os melhores liceus públicos e subvencionados em nível nacional. Tais metas previam, à época, o posicionamento da instituição entre as 5% mais bem colocadas no Simce e entre as 5% melhores na *Prueba de Selección Universitaria* (PSU), o principal exame de acesso ao ensino superior.⁶⁰ Estes indicadores devem ser alcançados, no máximo, ao final dos oito anos de convênio, caso contrário o estabelecimento é descredenciado. Vale dizer que, para ingressar no programa, a escola já deve figurar, nos três anos anteriores à postulação, entre as 20% mais bem colocadas nas duas avaliações citadas, em comparação com outras escolas da mesma faixa socioeconômica. Além disso, a instituição conveniada deve aplicar as avaliações disponibilizadas pela secretaria técnica do programa, que visam acompanhar o avanço da aprendizagem (Carrasco *et al.*, 2014; Chile, 2020).

A postulação dos estabelecimentos interessados em firmar o convênio se dá por meio de um edital, que prevê três modalidades: (1) liceus novos, cujo projeto pode incluir a construção das instalações; (2) liceus reconvertidos, que são escolas já existentes que planejam implementar um novo projeto pedagógico de maior exigência acadêmica; (3) liceus ampliados, que já apresentam resultados destacados e que pretendem, por meio do programa, ampliar sua capacidade de oferta. Quanto ao tipo de ensino, há, em cada edital, percentuais específicos de vagas direcionadas a liceus que oferecem formação humanístico-científica, técnico-profissional e, mais recentemente, artística (Carrasco *et al.*, 2014; Chile, 2020).

Ao se inscrever no processo seletivo, a escola interessada apresenta um projeto elaborado de acordo com as especificações do Mineduc, que envolvem a planificação de metas, gestão curricular, liderança diretiva, convivência escolar, gestão de recursos e convênios com empresas e instituições de ensino superior. Além

⁶⁰ Fonte: *Resolución* 443 de 20 jul. 2010. O percentual de 5% foi alterado para 10%, em 2011, e para 20%, em 2021.

do projeto, são considerados os resultados prévios nas provas Simce e PSU e a descrição de processos pedagógicos, administrativos e de monitoramento realizados pela escola. A seleção é feita por um comitê do Mineduc de acordo com o número de vagas estabelecido no edital para cada modalidade e observando critérios geográficos para assegurar a capilaridade do programa.

Em relação aos critérios de admissão de estudantes, cada estabelecimento tem autonomia para defini-los. Em estudo publicado em 2014, Carrasco *et al.* constataram a que maior parte dos LBE promovia processos seletivos envolvendo estratégias como aplicação de provas, verificação de histórico escolar e entrevista com as famílias (Carrasco *et al.*, 2014). Porém, por determinação legal, a partir de 2016 as escolas públicas e subvencionadas foram obrigadas a modificar paulatinamente seus critérios de seleção, assunto que será discutido posteriormente.

As diretrizes dos *Liceos Bicentenario* não estabelecem um modelo padronizado de estrutura organizacional. As escolas vinculadas ao programa têm autonomia para definição de estrutura, cargos e funções. Por meio de consulta aos projetos institucionais de alguns liceus, constatou-se que os organogramas se configuram de formas distintas em cada estabelecimento. São, em geral, equipes numerosas que se dividem nas funções de direção geral, inspetoria, coordenação de unidades técnico-pedagógicas (UTP), coordenação de convivência escolar etc.

No que diz respeito ao monitoramento, a chamada gestão baseada em dados e o acompanhamento constante do desempenho dos estudantes são considerados pelo Ministério da Educação chileno como aspectos-chave para os bons resultados dos LBE nas avaliações standardizadas.

De forma semelhante ao que ocorre nas EREM, as escolas firmam um convênio de desempenho, comprometendo-se com o alcance e/ou manutenção dos padrões estabelecidos pelo programa. Tais padrões são definidos como “um conjunto de critérios que permitem estabelecer os níveis esperados de qualidade, determinados em função de determinados indicadores de processo (IP) e de resultados (IR)” (Chile, 2020a, p. 3). De acordo com os termos do convênio, a escola tem o prazo de dois anos para melhorar pelo menos dois indicadores de processo. Estes são avaliados a partir da linha de base informada nos processos de postulação e credenciamento (Chile, 2020; 2020a).

A *Coordinación Nacional de Liceos Bicentenario* (CNLB) desenvolveu o Sistema de Apoio Pedagógico e de Avaliação, que “*tiene como fundamento instalar la*

cultura de gestión de datos y el alineamiento curricular, significando, como consecuencia, el logro de aprendizajes de todos los estudiantes” (Chile, 2020, p. 31).

O sistema abrange, entre outras ações, o fornecimento de guias de aprendizagem para cada unidade didática e a coordenação de um sistema próprio e unificado de avaliação.

Para llevar a cabo la tarea de enseñar, tanto docentes como directivos deben realizar un seguimiento constante al desempeño de los estudiantes. Esto es lo que se entiende como gestión basada en datos, donde los docentes deben poder reconocer el nivel de aprendizaje de cada una de sus clases, tomar decisiones de acuerdo con esta información y evaluar en base a la premisa “lo que no se mide, no existe” (Chile, 2020, p. 25).

A CNLB desenvolve avaliações que são aplicadas no início do ano letivo e em cada uma das quatro unidades didáticas das disciplinas Linguagem e Matemática. Os resultados são devolvidos às escolas em um período bem curto (aproximadamente duas semanas), por meio de informes detalhados. Segundo o Mineduc, a agilidade na devolução dos resultados permite aos docentes e equipe técnica a focalização e a otimização do trabalho em sala de aula (Chile, 2020, p. 25).

Os LBE no governo Bachelet: continuidade com reservas

No primeiro governo de Piñera, foram credenciados ao programa 60 estabelecimentos, por meio de editais abertos em 2010 e 2011. No governo seguinte – o segundo mandato de Michelle Bachelet –, não houve credenciamento de novos LBE. Ainda durante a campanha, Bachelet despertou reações de protesto ao se manifestar sobre o programa: *“no estoy de acuerdo, ni nuestros expertos, con los Liceos de Excelencia. Creemos que hay que trabajar para que todas las escuelas y liceos sean de excelencia”* – declarou a então candidata (Pino, 2013).

Não obstante as manifestações da presidente e de membros de sua equipe contrárias às políticas focalizadas na excelência e às práticas de seleção de estudantes, os convênios firmados entre o Mineduc e os 60 *Liceos Bicentenario* foram mantidos e a continuidade do programa foi assegurada nos marcos estabelecidos pelo governo anterior. Contudo, uma iniciativa do governo Bachelet abriu caminho para uma mudança significativa no perfil dos liceus de excelência ao determinar alterações nos processos seletivos.

A *Ley de Inclusión Escolar (Ley n. 20.845)* foi promulgada em 2015 e vem estabelecendo, de forma gradual, mudanças profundas no sistema educativo chileno.

Entre as mais relevantes, estão a proibição do lucro por parte dos mantenedores de escolas privadas subsidiadas, o fim do modelo de financiamento compartilhado (*copago*) e a extinção paulatina dos processos seletivos por critérios acadêmicos e/ou socioculturais em escolas que recebem financiamento público (Chile, 2015).

Em seu artigo 12, a lei estabelece que

En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, en ningún caso se podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante, tales como nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los padres, madres o apoderados. Los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos (Chile, 2015).

Foi fixado um prazo máximo de cinco anos (até 2021) para os estabelecimentos escolares se adequarem à nova norma de seleção, variando de acordo com a região em que se localizam. Entretanto, a mesma lei legitimou parcialmente a seletividade nos estabelecimentos qualificados como emblemáticos e de alta exigência, ao permitir que estes selecionem 30% de suas matrículas entre os 20% de postulantes com o melhor rendimento escolar. A escola que pretende realizar esse tipo de seleção deve fazer solicitação prévia ao Mineduc, comprovando atender aos critérios estabelecidos (Chile, 2015).

Os novos critérios de admissão escolar causaram forte impacto na opinião pública, já que práticas consolidadas na cultura chilena, como a seleção por provas e/ou histórico acadêmico e as entrevistas pré-admissionais com as famílias, seriam proibidas. No que diz respeito aos liceus de excelência e seus concorridos processos seletivos, a nova legislação trouxe para o centro do debate nacional a questão da meritocracia e seus desdobramentos.

Novo mandato de Piñera e a expansão dos LBE

No segundo mandato de Sebastián Piñera (2018-2022), houve uma grande expansão dos LBE, um compromisso de campanha firmado com os eleitores. Foram lançados três novos editais, desta feita priorizando estabelecimentos que oferecem ensino técnico-profissional. Em 2018, foram credenciados 40 liceus. Em 2019, 100

estabelecimentos ingressaram no programa e, no final de 2020, agregaram-se mais 120, escolhidos entre 407 postulantes. Os 260 novos liceus representaram um aumento de mais de 500% em relação ao primeiro governo de Piñera (Chile, 2022).

No início do ano letivo de 2021, o programa passou a contar com 320 estabelecimentos conveniados e aproximadamente 249 mil estudantes. Este número corresponde a cerca de 15% das matrículas na educação média no país. Há *Liceos Bicentenario* em 213 comunas, nas 16 regiões do país (Chile, 2022).

No tocante à dependência administrativa dos estabelecimentos participantes, observa-se, na segunda geração do programa (2018-2020), um expressivo aumento de liceus particulares subvencionados e de administração delegada. Nas convocatórias de 2010 e 2011, estes corresponderam a 10% dos selecionados, enquanto entre 2018 e 2020 o percentual foi de 40,3% (ver tabela 1).

Tabela 1 – Número de estabelecimentos agregados ao Programa LBE e natureza do mantenedor

Edital	Estabelecimentos postulantes	Estabelecimentos selecionados	Público (Municipal/SLEP)	Administração Delegada	Particular Subvencionado
2010	74	30	28	0	2
2011	95	30	26	1	3
2018	271	40	27	4	9
2019	311	100	60	8	32
2020	407	120	68	8	44
Total	1158	320	210	21	89

Fontes: Bravo Rojas *et al.*, 2016; Chile, 2020; Chile, 2022.

Quanto à modalidade de ensino ofertada, os três últimos editais priorizaram os liceus técnico-profissionais, confirmando a intenção declarada pelo governo de fortalecer essa modalidade. Em 2019, foi introduzida no programa a modalidade artística, que agregou oito estabelecimentos

Tabela 2 – Estabelecimentos agregados ao Programa LBE por modalidade de ensino ofertada

Edital	Estabelecimentos selecionados	Científico Humanista	Téc. profissional/ Polivalente	Artístico
2010	30	26	4	0
2011	30	24	6	0
2018	40	0	40	0
2019	100	32	62	6
2020	120	44	74	2
Total	320	127	185	8

Fontes: Bravo Rojas *et al.*, 2016; Chile, 2022.

Dados do *Sistema de Admisión Escolar* (SAE) mostram que os LBE receberam, em 2022, uma média de postulantes 3,5 vezes maior que a dos demais colégios. Com exceção de um percentual de vagas que podem ser preenchidas por processo seletivo nos liceus classificados como de alta exigência,⁶¹ a definição dos estudantes admitidos deve obedecer, ao final do período de adaptação à *Ley de Inclusión*, os novos critérios estabelecidos (Allende; Valenzuela, 2015; Chile, 2015; Chile, 2020).⁶²

A despeito de controvérsias geradas por seu caráter seletivo, o programa *Liceos Bicentenario* tornou-se uma das principais vitrines dos governos de Piñera, sendo tomado como emblema do fortalecimento da educação pública, demanda recorrente de setores da sociedade chilena.

2.3 O contexto peruano e os Colegios de Alto Rendimiento

O Peru é o terceiro maior país da América do Sul em extensão territorial. É um Estado unitário, composto por 24 departamentos, uma província constitucional e o Distrito Capital. Cada departamento é dividido em províncias, que por sua vez são divididas em distritos. O país possui 33,7 milhões de habitantes (INEI, 2023), entre os quais 61% se concentram nas áreas urbanas, sendo 12% na região metropolitana de Lima. A composição étnica da população, segundo autoidentificação no censo de 2017, tem os mestiços como grupo mais expressivo (60,2%), seguido dos indígenas (25,8%), brancos (5,9%) e afro-peruanos (3,6%). O Peru possui 54 povos indígenas que falam 47 línguas originárias, sendo que os grupos predominantes são quéchuas, aimaras e amazônicos. Vivem em zonas urbanas 66% dos que se declararam indígenas (INEI, 2017).

Nas duas primeiras décadas deste século, o Peru se destacou no cenário latino-americano por alcançar uma taxa expressiva e sustentada de crescimento econômico. Entre 2000 e 2019, a média de crescimento anual do país foi de 4,8%, bem acima da média regional. Nesse mesmo período, verificou-se no país um aumento de 356% do PIB *per capita* (Banco Mundial, 2020). Porém, a despeito da redução da pobreza e da expansão da classe média urbana, os índices de

⁶¹ Após a promulgação da *Ley de Inclusión*, os liceus considerados de Alta Exigência foram autorizados a selecionar, inicialmente, 30% dos estudantes. Este percentual se reduz progressivamente até 2023, quando chegará a 0%. Em 2021, oito Liceus Bicentenario possuíam a prerrogativa legal de selecionar parte dos alunos por critérios de desempenho (Chile, 2022).

⁶² A lei estipula algumas prioridades, como filhos de professores e funcionários da unidade e postulantes que possuem irmãos na escola. As demais vagas devem ser distribuídas por sorteio (Chile, 2015).

crescimento econômico não resultaram em uma diminuição significativa das desigualdades educacionais.

Como aponta um documento do *Consejo Nacional de Educación* (CNE),

Las evaluaciones nacionales e internacionales muestran que los estudiantes peruanos tienen bajos promedios de rendimiento y, al mismo tiempo, altos niveles de inequidad; en otras palabras, tanto las oportunidades como los resultados educativos se asocian, entre otras variables, con la pobreza, la ruralidad y la etnicidad de los individuos y sus familias (Consejo Nacional de Educación, 2016, p. 13).

A exemplo de outros países da América Latina, no Peru o processo de desenvolvimento não ocorreu de maneira equitativa nos diferentes níveis socioeconômicos. Foi nesse cenário, marcado, de um lado, por índices positivos de crescimento econômico e, de outro, pela persistência de desigualdades sociais e educacionais, que o governo peruano lançou, em 2014, a rede de *Colegios de Alto Rendimiento*. Com o propósito de possibilitar uma melhor compreensão do contexto de surgimento desse programa, será apresentado um apanhado histórico dos principais marcos legais e regulatórios do sistema educativo peruano, tomando como ponto de partida o movimento de expansão da educação secundária ocorrido nas décadas de 1940 e 50.

2.3.1 Um panorama da educação no Peru: do impulso desenvolvimentista pós-guerra à criação da Red COAR

A constituição do sistema educacional peruano foi pautada pela superposição de influências de países estrangeiros, entre as quais se destacam, ao lado da herança colonial espanhola, a francesa e a estadunidense (Mariátegui, 2007). Assim como na maior parte dos países latino-americanos, a educação peruana teve, em seus primórdios, a marca do privilégio e da exclusão das camadas da população economicamente desfavorecidas.

Em 1940, apenas 5,6% dos peruanos maiores de 15 anos haviam obtido acesso à educação secundária (Arregui, 1995). O início da expansão desse segmento no país teve como marco o ano de 1945, quando foi estabelecida a gratuidade da educação secundária para egressos das escolas administradas pelo Estado (*escuelas fiscales*). Porém, diante do número limitado de vagas e da ausência de professores e

instalações adequadas, tal medida beneficiou, inicialmente, uma minoria (Chuquilin Cubas, 2011).

Esta fue una época de transición demográfica del campo a la ciudad, de grandes migraciones alimentadas por la escuela urbana y mestiza, que se convertiría en factor de integración al alfabetizar y castellanizar a los migrantes, pero a la vez se constituiría en factor de exclusión por motivos étnico-culturales (Trahtemberg, 2000, p. 3).

Nos anos 1950, o Peru, em consonância com boa parte dos países vizinhos, direcionou suas políticas à instauração de um modelo de bem-estar social. Nesse período, conforme analisa Tovar (2009, p. 147), “*la utopía de la inclusión coincidía con el cambio del paradigma de desarrollo, y la educación era parte sustancial de ambos: derecho universal y formación de capacidades y destrezas (integración y movilidad social).*”

Sob o governo do General Manuel Odría (1948-1956) foi aprovado o Plano Nacional de Educação (1950), que veio contemplar a crescente demanda por educação secundária gratuita, impulsionando a expansão desse nível de ensino nas modalidades comum e técnica. A inspiração veio do modelo estadunidense, que focalizava a melhoria do ensino das ciências e o aumento da oferta da educação técnica, com vistas à formação de quadros de trabalhadores médios (Trahtemberg, 2000).⁶³ Data desse período a construção de estabelecimentos de ensino secundário em várias partes do país, entre os quais se destacam as *Grandes Unidades Escolares* (GUE).

As GUE eram complexos educativos de grande porte – possuíam entre 2 mil e 6 mil alunos – dotados de ampla infraestrutura e que ofertavam educação regular e técnica. Várias unidades foram construídas com fundos arrecadados em uma campanha de cooperação nacional que envolveu, inclusive, a doação de terrenos. Em outros casos, liceus tradicionais e colégios militares foram expandidos e transformados em *Grand Unidad* (Valcárcel, 1975; Warleta, 1957).⁶⁴

⁶³ A influência dos EUA foi consolidada pelo *Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano*, que ofereceu, entre 1944 e 1962, bolsas para docentes peruanos realizarem cursos de aperfeiçoamento naquele país.

⁶⁴ Warleta (1957) define as GUE como instituições de caráter multilateral surgidas de um processo de integração social, pedagógica y administrativa. Sua estrutura era composta de uma escola primária (dois últimos anos), um Colégio Nacional de Educação Secundária Comum e Institutos Nacionais de Indústria, de Comércio e Agropecuário. As GUE possuíam alto grau de autonomia e eram responsáveis pela supervisão pedagógica de outras escolas em sua zona de influência. De acordo com Ruiz Robles (2016, p. 302), em 1970 havia no Peru 100 estabelecimentos dessa natureza.

Nos anos 1960, o governo de Fernando Belaúnde (1963-1968), de orientação reformista moderada, impulsionou a planificação do setor educativo e aumentou a atratividade da carreira docente por meio de um novo estatuto e de melhora na remuneração (Ruiz Robles, 2016). Neste mesmo governo, foi estabelecida a gratuidade de todos os segmentos do ensino estatal, associada a um aumento no orçamento dedicado à educação. A redução da jornada escolar, entretanto, impactou negativamente a qualidade do ensino (Trahtemberg, 2000).

Ao fazer uma síntese da educação peruana desde o início do século XX até o final dos anos 1960, quando se iniciou um período de ditadura militar, Ruiz Robles (2016, p. 489) afirma que

Desde el Gobierno del Presidente José Pardo, entre 1904 y 1908, hasta el del Presidente Fernando Belaúnde, de 1963 a 1968, se dictaron una serie de medidas de desarrollo escolar y mejoramiento pedagógico, que no llegaron a satisfacer, ni cuantitativa ni cualitativamente, el anhelo indetenible y generalizado de educación y cultura de la mayoría de la nación, porque no tomaron en cuenta la realidad social y el ordenamiento institucional en los que se da la actividad educativa, sea esta espontánea o intencional. Durante varias décadas se invocó y se ensalzó a la educación como “milagrosa” herramienta de progreso, pero este estuvo muy lejos de ser alcanzado como meta de realización individual y colectiva.

A crise política e econômica que atingiu o país durante o governo Belaúnde, somada à divisão no partido do governo e à crescente desconfiança da população em relação à classe política contribuíram para criar o cenário que conduziria a um golpe de Estado (Ruiz Robles, 2016; Trahtemberg, 2000). Analisando esse período histórico (fim dos anos 1960), Ruiz Robles (2016) destaca uma estrutura social desorganizada, fragmentada e marcada por conflitos históricos e contradições que remontam ao período colonial.

Políticamente, la República peruana acusaba un tremendo déficit democrático y de estabilidad de sus instituciones. El factor más constante había sido la sucesión de golpes de Estado de los caudillos militares, promovidos y financiados por la oligárquica nativa para defender sus privilegios heredados. Definitivamente, en el Perú no había tradición democrática, porque para su desarrollo faltaron, desde el inicio de la República, las condiciones económicas, sociales y culturales necesarias. Los políticos que se turnaban en el ejercicio del poder cuando funcionaba el sistema representativo, no defendían los intereses de la ciudadanía que los elegía. O sea que la democracia era una aspiración repetidamente incumplida (Ruiz Robles, 2016, p. 69).

Em 1968, uma junta militar tomou o poder e instaurou o chamado *Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada*, levando ao poder o General Juan Velasco Alvarado (1968-1975).

A ditadura militar e a emblemática reforma educativa de 1972

O grupo que assumiu o governo reivindicava uma posição anti-oligárquica e anti-imperialista e se propôs a desenvolver um projeto político avançado de transformação social. Com um discurso direcionado às camadas mais pobres da população, o governo de Alvarado se lançou no desafio de romper com o modelo oligárquico por meio de uma série de reformas – como a nacionalização do petróleo e a reforma agrária –, distinguindo-se de outras ditaduras implantadas na América Latina nos anos 1960 e 70 (Ruiz Robles, 2016; Trahtemberg, 2000).

No campo da educação, as mudanças iniciaram com a promulgação, em 1969, da *Ley Orgánica del Ministerio de Educación del Perú*. A lei delimitava o âmbito e as competências do setor, assim como as funções de dependências, órgãos administrativos e direções regionais, porém não apresentava um projeto claro de reforma educacional (Ruiz Robles, 2016).

Após um período de conflitos e contradições em relação à condução da educação, especialmente no âmbito do ensino universitário, iniciou-se, nos anos 1970, uma reforma que foi considerada a mais ousada da história da educação no país. Tal reforma foi amplamente discutida com a sociedade e elaborada por uma comissão de prestigiados educadores e intelectuais, culminando na promulgação da *Ley General de Educación (Ley 19326)*, em 1972 (Morillo, 2002; Ruiz Robles, 2016; Trahtemberg, 2000).

La Reforma Educativa de Velasco en 1972 fue el esfuerzo de diagnóstico, reflexión y diseño más serio del siglo, y sacó la educación de las aulas para abordarla como una cuestión política y económica-social, que debía comprometer la participación organizada de la comunidad (nuclearizada) vinculando la educación con el desarrollo y el trabajo. Inspirada en intelectuales socialistas de nota [...], planteaba que no se podía cambiar la estructura económica, social y cultural del país si no se reformaba su educación, y no se podía transformar su educación si no se modificaban las bases económicas y sociales sobre las cuales estaba sustentada (Trahtemberg, 2000, p. 4).

Segundo Ruiz Robles (2016), a reforma teve como pontos-chave a proposta pedagógica inovadora, humanista e adequada à realidade local, o compromisso com

os direitos dos setores excluídos e o caráter participativo do modelo de organização educacional, que ocorria por meio da autogestão das comunidades de base a partir de um sistema de nuclearização. Houve também mudanças importantes no currículo, que passou a ser compreendido como um conjunto de experiências de aprendizagem. Quanto à estrutura dos segmentos de ensino, a reforma estabeleceu a Educação Básica Regular com nove anos de duração, fundindo a educação primária à secundária.

Ruiz Robles (2016, p. 489) compreende a reforma de Velasco como sendo original, de acentuado espírito nacionalista e identifica, em seus princípios, heranças do pensamento de José Carlos Mariátegui⁶⁵. Para este autor, a reforma não se limitou a renovar pedagogicamente o ensino, mas foi além, ao mobilizar a organização social em toda sua amplitude e pluralidade, convertendo-a em educadora dos que dela participavam.

Entretanto, devido à escassez de recursos, o aumento da demanda educativa não foi acompanhado de expansão da infraestrutura, mas atendido por expedientes como a diminuição da jornada escolar, aumento de turnos escolares e do número de estudantes por turma. A educação privada, por sua vez, foi submetida a um processo de estrangulamento por meio de um rígido mecanismo de controle e regulação. Ao mesmo tempo, a postura autoritária do governo na condução de conflitos com a classe do magistério e com as instituições de ensino superior criaram condições adversas ao intento de renovação da educação (Ruiz Robles, 2016; Trahtemberg, 2000).

Em 1975, a substituição de Velasco Alvarado pelo General Francisco Morales Bermúdez, de orientação conservadora, deu início à segunda fase da ditadura militar, estabelecendo, por meio de um “golpe dentro do golpe”, uma virada política e ideológica. O novo governo, em articulação com a burguesia nacional e outros atores que exigiam a restauração do modelo político tradicional, interrompeu o processo de mudanças estruturais no país. A mudança no cenário político não apenas prejudicou a consolidação da reforma educativa de 1972 como deu início à sua desarticulação (Morillo, 2002; Ruiz Robles, 2016).

A queda do *Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada* em 1980 pôs fim ao período da reforma, que por seu curto tempo de vigência (1972-1980) e pela alteração

⁶⁵ O peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930) foi um escritor, jornalista e teórico marxista que exerceu grande influência no pensamento crítico latino-americano.

nos rumos do governo não pôde alcançar de forma consistente os resultados esperados (Ruiz Robles, 2016).

A retomada da democracia e o desmonte da reforma de Velasco

Retomado o processo democrático em 1980, o segundo governo de Fernando Belaúnde (1980-1985) foi responsável pela promulgação de uma nova *Ley General de Educación (Ley n. 23.384/82)*, que desativou a maior parte das políticas implementadas na década anterior.

Durante los ochenta, periodo denominado como “década perdida” del desarrollo por las bajas tasas de crecimiento económico y el incremento de la pobreza, los gobiernos civiles desmontaron la reforma velasquista. En educación, cualquier intento de reforma requería una reconstrucción drástica del aparato estatal, además de lidiar con la resistencia sindical y la infiltración del terrorismo en el sector (Cuenca, 2013 *apud* Unesco, 2017, p. 17).

A nova lei retomou a organização do sistema educativo tradicional, restabeleceu os níveis clássicos de educação primária, secundária e superior. A restituição das supervisões educativas substituiu o sistema de nuclearização desenvolvido na reforma de Velasco, extinguindo, assim, os mecanismos de participação na administração dos serviços educativos e reimplantando um regime de administração vertical. Para Morillo (2002), a lei 23.384 representou, em seus aspectos centrais, uma volta ao passado, ou seja, à Lei Orgânica de 1941.

Esse período foi marcado por um esforço de expansão do sistema escolar, cujos resultados mais expressivos ocorreram nos segmentos da educação primária e do ensino superior. Destaca-se, ainda, a abertura para o aumento da participação privada na oferta educativa (Trahtemberg, 2000; Unesco, 2017).

O governo do partido aprista

Em 1985, em meio a uma acentuada crise econômico-social e ao aumento da ameaça terrorista no país, assumiu a presidência Alan García, eleito pelo Partido Aprista Peruano (PAP). Foi a primeira gestão presidencial de uma agremiação que tinha quase 60 anos de existência e que, desde seus primórdios, com o fundador Victor Haya de la Torre, defendia a educação universal e gratuita.

Uma das primeiras ações desse governo no campo educativo foi empreender uma consulta nacional para subsidiar a elaboração de um plano que contemplasse as

demandas da educação no país. Tal plano deveria fomentar uma educação *“nacionalista, democrática, popular, creadora de una conciencia histórica anti-imperialista, preocupada por los pobres y por la vinculación con el mundo del trabajo”* (Trahtemberg, 2000, p. 5).

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) ha sido, quizás, el proceso de construcción de política educativa más participativo, integrador y orientador de los últimos tiempos en el Perú. Bajo la responsabilidad del CNE, se puso en marcha un amplio proceso de consulta que determinó el horizonte que la educación debiera alcanzar (Cuenca, 2012, p. 14).

Além do PEN – publicado em 1986 – foram produzidos, nesse período, diversos documentos programáticos no campo educativo. Buscava-se adequar estrutura organizacional e curricular às demandas de desenvolvimento nacional e ao meio local dos educandos (Arregui; Diaz; Palacios, 2001; Chaves García, 2006). Entretanto, como assinala Chávez García (2006), os documentos produzidos não resultaram em dispositivos legais. De forma semelhante, o PEN, que expressava as aspirações apertas para a educação, pouco se concretizou.

Em 1987, o governo García anunciou o propósito de descentralizar a educação inicial e a primária, que seriam transferidas aos municípios. O governo alegava que o objetivo da municipalização era proporcionar uma maior participação das comunidades na tarefa educativa, porém tal proposta não chegou a ser efetivada (Chávez García, 2006).

Em síntese, pode-se dizer que Alan García se empenhou para realizar as propostas apertas no campo da educação, porém as dificuldades econômicas que atingiram o Peru e os demais países latino-americanos nesse período, como alta da inflação, endividamento e aumento da pobreza impediram avanços significativos (Chávez García, 2006).

Los desajustes macroeconómicos de los ochenta, las crisis de los Estados, las alarmantes tasas de desempleo y subempleo, las evidencias de violencia estructural, la dolorosa consolidación de la democracia y la imperiosa necesidad de disminuir la pobreza pasaron a convertirse en temas de indiscutible validez en la escena regional (Cuenca, 2002, p. 16).

Os anos 1980 deixaram sequelas políticas, econômicas e sociais na maior parte dos países latino-americanos. No Peru, tal cenário foi agravado pelos conflitos armados entre o governo e os grupos guerrilheiros Sendero Luminoso e Movimento

Revolucionário Túpac Amaru, que se estenderiam à década seguinte e deixariam dezenas de milhares de mortos.

Anos 1990 – A era Fujimori e as reformas gerencialistas na educação

O cenário de crise econômica e social abriu espaço para a eleição de um *outsider* na política, o engenheiro e professor Alberto Fujimori (1990-2000), cujo slogan de campanha propalava “honradez, tecnologia e trabalho” (Trahtemberg, 2000, p. 6).

O clima de insegurança gerado pelos conflitos com os grupos guerrilheiros – que envolviam também ações terroristas – deram abertura a uma sequência de expressões autoritárias e populistas por parte do governo eleito, que contou, inicialmente, com apoio de militares e forte respaldo da população (Unesco, 2017).

No plano econômico, Fujimori restabeleceu as relações do Peru com o FMI e reintroduziu o país na dinâmica da cooperação monetária internacional, obtendo acordos e financiamentos, ao mesmo tempo em que se comprometia com uma agenda de reformas de cunho neoliberal. Logo no primeiro ano do governo, foi lançado o pacote de medidas conhecido como *Fujishock*, que envolveu aumento de impostos, corte de subsídios, leilão de empresas estatais, congelamento de salários e de gastos sociais, ações que possibilitaram o controle da hiperinflação, fortalecendo, dessa forma, a imagem do presidente dentro e fora do país.

Sob a alegação de que não conseguiria realizar a reforma do Estado sem o apoio dos outros poderes, Fujimori empreendeu, em 1992, o conhecido autogolpe. Com o Exército nas ruas, ordenou a dissolução das câmaras parlamentares e da Suprema Corte – que foram reabertas posteriormente com novos integrantes – passando a governar por meio de decretos. Os poderes especiais adquiridos por Fujimori mediante o golpe proporcionaram ao seu governo um expressivo avanço no combate aos grupos guerrilheiros, às custas de graves violações de direitos (Cotler; Grompone, 2000; Maguiña Aguero, 2019).

No campo educativo, as reformas empreendidas por Fujimori se caracterizaram pelo estímulo ao investimento privado no mercado educacional, pela descentralização administrativa, pelo aumento do poder delegado às direções das escolas e pelo

discurso da qualidade educacional.⁶⁶ Tais políticas foram reguladas pelos requerimentos de ajuste estrutural pactuados com o FMI e os modelos de investimento e prioridades estabelecidos pelo BM e o BID (Morillo, 2002; Trahtemberg, 2000).

Em estudo a respeito das políticas educacionais peruanas desse período, Maguiña Agüero (2019, p. 240) constatou que

[...] la presencia y participación de organismos internacionales en la reforma educativa de la década de 1990 fue constante, brindando recursos financieros y promoviendo un ideario educativo funcional a la hegemonía neoliberal, lo cual se evidencia en varios hechos: el financiamiento de organismos como el BM y el BID, entre otros, firme y públicamente comprometidos con una visión neoliberal del mundo, la promoción de prácticas de gestión educativa inspiradas en modelos de gestión empresarial, la infiltración progresiva en los planes curriculares de educación básica de principios doctrinarios neoliberales, como libre mercado, primacía de lo privado sobre lo público, centralidad de lo individual y periferización de lo social.

Em 1993, um relatório elaborado, a pedido do governo, por quatro agências internacionais⁶⁷, concluiu que, embora o sistema educacional peruano apresentasse melhora nos índices de acesso em todos os segmentos de ensino, a situação da qualidade era crítica. O relatório, intitulado *Diagnóstico General de la Educación*, apontou seis aspectos considerados preocupantes: ausência de um programa nacional de educação; carência de investimento no setor; excesso de burocracia e sobreposição de normas; necessidade de adequações do currículo da educação básica; carência de materiais educativos pertinentes e deterioração/falta de infraestrutura e mobiliário escolares (Cuenca, 2002; Rivero, 2005).

A principal resposta do governo aos desafios apontados no relatório veio no ano seguinte, 1994. Por meio de financiamento do Banco Mundial e BID, foi implementado o *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana* (Mecep), composto de três eixos: melhora dos processos de ensino e aprendizagem, modernização da administração educativa e renovação da infraestrutura escolar. Tais

⁶⁶ O Decreto Legislativo 699/1991, declarou "*de interés nacional y de necesidad pública la participación de la comunidad organizada en la prestación del servicio educativo, en todos los niveles y modalidades*" (<https://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/DecretosLegislativos/00699.pdf>) Autorizava, assim, a transferência da administração de escolas públicas a entidades como cooperativas, ordens religiosas, Forças Armadas e pessoas jurídicas públicas e privadas. A forte reação de setores de oposição e sindicatos, que se basearam na inconstitucionalidade da medida, levou à sua revogação um mês depois de promulgada. Algumas ações desse decreto foram reeditadas no ano seguinte sob a forma de novos decretos, também não efetivados (Arreguá, 1995; Chuquilin Cubas, 2011).

⁶⁷ Além do Ministério da Educação do Peru, participaram deste relatório as seguintes organizações: PNUD, Cooperação Técnica Alemã (GTZ), Banco Mundial e Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (Unesco-Orealc).

medidas tiveram uma orientação tecnocrática e concentraram-se mais nos aspectos pedagógicos do que nos organizacionais (Cuenca, 2002; Unesco 2017).

A educação secundária foi considerada estratégica para o Mecep, cujas ações envolveram, além da produção de materiais e da capacitação docente, a introdução de um currículo baseado em áreas e competências (Chuquilin Cubas, 2011). Outra ação de destaque do programa foi a criação, em 1995, da *Unidad de Medición de la Calidad Educativa* (UMC), instância do Minedu responsável pelo planejamento e execução das avaliações nacionais de aprendizagem. Para Guerrero (2009, p. 18),

El ciclo de evaluaciones del rendimiento escolar iniciado en 1997 en nuestro país, pese a su indiscutible valor y su necesidad, reforzó en gran medida esta visión reducida y pragmática de los desafíos de cambio del sistema educativo, al convertir en objeto de control público sistemático el progreso en las capacidades lectoras y matemáticas de los estudiantes, confirmando el mensaje de que ambos aprendizajes eran los que realmente importaban a la autoridad y al sistema.

No que concerne à infraestrutura, houve um expressivo investimento na construção e recuperação de instalações escolares. Porém, como assinala Rivero (2005, p. 208), *“la masiva construcción de establecimientos escolares fueron tomadas considerándose los afanes electorales del mandatario gobernante antes que respondiendo a ejercicios de planificación y redistribución de inversiones socioeducativas.”*

Ao final da década de 1990, a educação peruana havia alcançado uma significativa melhora na cobertura, acompanhada de uma recomposição do orçamento, que se encontrava em patamares baixíssimos. A média de USD 162 por aluno (1990) foi aumentada gradativamente, chegando a USD 278 (1999), o que ainda é considerado baixo se comparado a outros países da região (Saavedra; Suarez, 2002). Tais avanços ocorreram paralelamente ao incremento nos índices de privatização da educação, cujos níveis mais acentuados foram alcançados após a promulgação, em 1996, do *Decreto Legislativo N° 882 de Promoción a la Inversión Privada em la Educación*. A legislação reduziu o nível de regulação estatal na educação, liberalizou o mercado e concedeu benefícios tributários aos investidores. Desencadeou-se, desde então, um contínuo crescimento da oferta e demanda pela educação privada, especialmente nos principais centros urbanos (Balarín; Escudero, 2019; Cuenca; Reátegui; Oré, 2017).

O excesso de centralismo do governo Fujimori, somado ao fracasso de muitas das políticas implementadas e a sucessivos escândalos de corrupção, provocaram uma crise de institucionalidade. Tal cenário gerou um progressivo desgaste do governo e sua conseqüente queda. No âmbito da educação, foram notórios a descontinuidade de políticas – evidenciada por dez trocas de ministro em uma década – e a dependência excessiva dos mandos e desmandos do presidente (Cotler; Grompone, 2000; Rivero, 2005).

Como sintetiza Morillo (2002, p. 5),

La propuesta neoliberal se orientó a abrir el limitado mercado interno a las transnacionales, la desregularización de las relaciones económicas, laborales financieras etc.; la desindustrialización del país, la reducción del Estado y la privatización de los servicios, los despidos masivos. La violenta contracción del salario y la apertura de importaciones llevaron a una ola de quiebras, la disminución de la capacidad de consumo. El modelo luego de más de diez años fracasó: el equilibrio fiscal no se expresó en más inversiones ni en empleo.

Maguiña Agüero (2019, p. 241) considera que o legado dos anos 1990 representou o início de um profundo “processo neoliberalizador” da educação, que se consolidaria na década seguinte. Tal processo desencadeou mudanças na forma de pensar da população peruana, promovendo o que o autor chamou de “modelagem neoliberal da mente” dos futuros trabalhadores do século XXI.

Retorno à democracia: o governo de transição e a gestão de Alejandro Toledo (2001-2006)

O século XXI começou com a queda do regime autoritário de Fujimori e o início do governo de transição (novembro de 2000 a julho de 2001), abrindo caminho para o reestabelecimento de bases democráticas. As prioridades desse governo foram restaurar os princípios de legalidade, respeitando a divisão de poderes; fomentar o diálogo político entre os peruanos e organizar um processo eleitoral transparente (Rivero, 2005).

Para Cuenca (2012), a educação foi um dos setores mais atuantes no processo de transformação social que marcou a retomada da democracia.

Con esta situación, las propuestas sobre cómo debían diseñarse las políticas públicas y los reclamos por mayores niveles de participación encontraron el mejor de los escenarios. Actores de la sociedad civil y de importantes sectores políticos progresistas se insertaron en distintos espacios del aparato

estatal para hacer realidad dichas propuestas y poner en marcha un proyecto político basado en valores democráticos (Cuenca, 2012, p. 5).

Uma das marcas do governo de transição foi a criação de grupos de trabalho para orientar a formulação de políticas em diferentes áreas. A *Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación* teve como objetivo mobilizar a sociedade na discussão das finalidades e características de uma educação de qualidade (Cuenca, 2012).

Por iniciativa dessa comissão, foi aberta uma consulta nacional denominada *Puertas Abiertas* (2001), com o propósito de ouvir opiniões e demandas sobre a educação no país. Participaram da consulta distintos atores, como comunidades educativas, organizações não governamentais e população em geral. As contribuições (por volta de 350 mil) foram compiladas em um documento final e constituíram-se como base para a futura formulação de políticas (Cuenca, 2012; Morillo, 2002; Unesco, 2017).

Ainda em 2001, já na gestão do presidente eleito Alejandro Toledo (2001-2006), iniciou-se um processo de valorização dos docentes, cuja participação foi requerida na formação de comissões de trabalho para a definição de normas e do plano de carreira magisterial (Morillo, 2002).

Dois marcos significativos das mudanças no campo da educação foram o reconhecimento da diversidade cultural peruana, expressa na elaboração do Plano Nacional de Educação Bilingue Intercultural (*Ley Nº 27818/2002*) e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), ambos em 2002. O recém-criado conselho “*inició un proceso de reflexión, primero interno y luego con actores externos, para buscar acuerdos sobre cuál sería la visión compartida sobre la educación*” (Cuenca, 2013, p. 51).

Em 2003, em meio a uma onda de greves e protestos populares que culminou com a declaração de estado de emergência nacional na educação peruana,⁶⁸ foi promulgada a *Ley General de Educación Nº 28044/2003* (LGE), que vigora até os dias atuais. O documento foi parte do esforço de um conjunto de atores para abordar, de forma mais consistente, o desenho de políticas educacionais para o país.

A LGE/2003 propôs um novo patamar na relação entre o Estado e a sociedade ao introduzir elementos conceituais e mecanismos considerados inovadores, dentre

⁶⁸ D.S. Nº 021-2003-ED. “*Declaran en Emergencia el Sistema Educativo Nacional durante el bienio 2003-2004*”. Diario Oficial El Peruano, 20 de agosto de 2003.

os quais se destacam: universalização, equidade e qualidade; definição da estrutura do sistema educacional; introdução da ideia de comunidade educacional; a gestão do sistema educacional e o financiamento da educação pública; o direito à disponibilidade, acesso, permanência e qualidade; a preocupação em definir como princípios a ética, a equidade, a interculturalidade e a consciência ambiental, entre outros; ênfase na responsabilidade de participar e contribuir para a educação (Unesco, 2017, p. 20).

A lei estabelece três modalidades da Educação Básica: regular, especial e alternativa. No tocante à estrutura do sistema educacional, passa a considerar três níveis de governo (nacional, regional e local) e quatro instâncias de gestão descentralizada, a saber: Ministério, Direção Regional de Educação, Unidade de Gestão Educativa Local e Instituição Educativa. Tais alterações estão articuladas ao contexto mais amplo de reforma estatal que envolveu processos de descentralização e modernização de gestão (Unesco, 2017).

A LGE instituiu, ainda, o *Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa* (Sinace)⁶⁹, instância que foi regulamentada três anos mais tarde por meio da *Ley N° 28740/2006*.

O segundo mandato de García: entre o gerencialismo e as políticas inclusivas na educação

Em 2006, os peruanos elegeram novamente o aprista Alan García (2006-2011), que teve como ministro da educação José Antonio Chang. Para Cuenca (2013), o discurso educativo desse governo foi, em certa medida, um retorno ao modelo de reformas dos anos 1990. Tal como sucedeu em outros governos progressistas da América Latina nesse período, as políticas educacionais de García foram marcadas pela contradição. De um lado, buscou-se a melhora da qualidade com políticas baseadas em princípios de eficiência e medição, seguindo a tríade da cartilha

⁶⁹ A LGE estabelece as seguintes funções do Sinace: a) promover uma cultura de qualidade entre professores e instituições educacionais; b) avaliar, a nível nacional e regional, a qualidade da aprendizagem e processos pedagógicos e de gestão c) fazer a acreditação das instituições públicas e privadas de ensino; d) certificar competências profissionais; e) divulgar os resultados das ações de avaliação e acreditação das instituições de ensino; f) desenvolver programas de formação de profissionais especializados em avaliação de processos educacionais; g) compatibilizar certificados, graus, diplomas e títulos educacionais nacionais e emitidos no exterior; h) preparar indicadores de medição de qualidade (Peru, 2003).

neoliberal: infraestrutura educativa, gestão do sistema e capacitação docente. De outro lado, políticas para a educação nas zonas rurais e a educação intercultural bilíngue representaram significativos avanços em termos de inclusão.

Em 2007, iniciou-se a *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE), com aplicação de provas standardizadas de leitura e matemática a alunos da educação primária. A transferência da educação primária para os municípios, intenção anunciada no primeiro mandato de García, se concretizou no segundo mandato, por meio do *Plan Piloto de Municipalización*, lançado em 2007 e ampliado paulatinamente. No mesmo ano, foi posto em prática o *Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente*, que promoveu mudanças na formação e recrutamento docente e instituiu processos de capacitação e avaliação do desempenho dos professores da educação básica (Cuenca, 2009).

O ano de 2007 foi marcado, ainda, pela aprovação oficial do *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. O documento, organizado pelo CNE, buscou reunir os consensos obtidos desde a redemocratização do país em 2001. Segundo Tovar (2009, p. 144),

Todos estos consensos son referentes de gobernabilidad sobre la educación, perfilan elementos de una visión compartida y dibujan un horizonte de mediano y largo plazo en materia educativa. Se ha formulado, asimismo, un nuevo marco legal que viabiliza normativamente y sustenta el cambio del sistema educativo peruano, cuyos ejes fundamentales son la Ley General de Educación y la Ley General de Descentralización.

Embora o PEN tenha sido estabelecido como política de Estado, com caráter vinculante, para Tovar (2009), o sentido de governabilidade da educação presente no documento teve quase unicamente um valor discursivo.

Outra destacada – e polêmica – iniciativa do governo García foi o "*Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias*". Lançado em 2009 por meio do Decreto de Urgência 004/2009, o programa teve como propósito inicial a reforma e modernização da infraestrutura das *Grandes Unidades Escolares* inauguradas nos anos 1950 e 60, cujo estado de conservação era precário. Entre 2009 e 2011, o programa foi ampliado, incluindo, além das antigas GUE, outros estabelecimentos escolares de grande porte. De acordo com Campana *et al.* (2014), 238 estabelecimentos foram listados como *Instituciones Educativas Emblemáticas*, porém apenas 72 tiveram as obras efetivadas durante a

vigência do programa, pois controvérsias em relação à pertinência dos investimentos e indícios de corrupção levaram à sua interrupção, em 2013.⁷⁰

O “*Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú*”: antecedente dos COAR

Ainda no governo Alan García, foi criada a escola de excelência precursora da Red COAR: o *Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú* (CMSPP). Segundo o discurso oficial, a criação desta instituição tinha como propósito a formação de líderes por meio de uma educação integral e de alta exigência acadêmica.

El Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú nace porque el Perú necesita contar con líderes representativos de cada región del país que sirvan como referente, en su proceso de formación escolar, a sus pares en su localidad (Peru, 2009).

A *Resolución Suprema 034/2009* do Ministério da Educação (Minedu) prevê que o *Colegio Mayor*

[...] será conducido por un grupo de profesionales destacados que implementarán un nuevo proceso formativo de gran rigor intelectual y elevado nivel académico, con la intención de que los estudiantes más talentosos del segundo grado de la educación secundaria puedan desarrollar su potencial y realizar sus proyectos de vida transformándose en los líderes de mañana (Peru, 2009).

O CMSPP iniciou seu funcionamento em 2010, recebendo, em regime de internato, um grupo de 300 estudantes oriundos de várias partes do país. Estes foram escolhidos por meio de um processo seletivo nacional que destinou um número específico de vagas a cada região do Peru.

A criação do CMSPP é considerada uma ação personalista de Alan García ou, nas palavras de Trahtemberg (2014, p. 1), um “*evidente impromptu presidencial*”. A proposta, além de não estar prevista na Lei de Educação,⁷¹ no Projeto Educativo Nacional e no plano de governo do partido do presidente (APRA), não foi discutida com o Congresso e tampouco com o CNE (Bello, 2018). Trahtemberg (2014, p. 1), relata que “*en el momento del anuncio, la mayoría de los altos funcionarios del*

⁷⁰ As reformas de escolas emblemáticas que estavam inconclusas no momento da interrupção do programa foram transferidas às administrações regionais ou assumidas pelo *Programa Nacional de Infraestructura Educativa* (PRONIED), criado em 2014. O PRONIED, uma entidade adscrita ao Minedu, é responsável pela construção, ampliação e reabilitação da infraestrutura educativa pública.

⁷¹ O artigo 39 da LGE recomenda a inclusão dos estudantes com altas habilidades em classes regulares, sem prejuízo da atenção complementar e personalizada que requeiram (PERU, 2003).

MINEDU no tenían idea de qué se trataba. Les tomó varios meses diseñar la propuesta". O caráter personalista da iniciativa é endossado por Cuenca (2012, p. 15), que afirma que o governo García, nas questões educativas, representou uma quebra na forma com que as políticas vinham sendo planejadas no país e que a improvisação de novas políticas pelo presidente causou preocupação entre analistas do sistema educativo.

Ainda que tenha sido uma iniciativa desvinculada do PEN e do conjunto das políticas educacionais desenhadas naquele período, a criação do CMSPP gerou uma forte demanda por escolas dessa natureza em várias regiões do país. Os departamentos de Amazonas e Ayacucho, por exemplo, elaboraram suas próprias propostas e puseram em funcionamento instituições de ensino nos moldes do *Colegio Mayor*, porém sem seguir alinhamentos comuns (Alcázar; Balarín, 2021).

O governo de Ollanta Humala e a criação dos COAR

A despeito dos importantes incrementos na taxa de cobertura do ensino secundário nas duas décadas anteriores, as avaliações sistêmicas e os indicadores internos de eficiência expunham resultados preocupantes para esse nível de ensino. As altas taxas de deserção e o fraco desempenho dos estudantes no PISA 2012, no qual o Peru ocupou a última posição entre os 65 países avaliados, pôs em evidência a necessidade de intervenção.⁷²

O governo de Ollanta Humala (2011-2016)⁷³ buscou responder a tais demandas com uma série de políticas: programas destinados a melhorar o acesso ao ensino secundário em áreas rurais, a instituição progressiva da Jornada Escolar Completa (JEC) neste nível de ensino (iniciada em 2015), programas focalizados voltados para a população indígena – a *Secundaria Intercultural Bilingue* – e, por fim, a criação da Red COAR, da qual passamos a tratar.

⁷² Nas edições seguintes do PISA (2015 e 2018), o Peru melhorou significativamente seu desempenho, sendo o país latino-americano como maior média de crescimento nas três áreas de conhecimento avaliadas. Em 2018, o país ocupou o posto n. 64 entre 70 países participantes e em 2018 manteve a posição, porém em um universo de 79 países. A pontuação do Peru em Matemática no PISA 2018 superou as da Argentina, Brasil e Colômbia.

⁷³ Ollanta Humala, representante da esquerda nacionalista, fundou o Partido Nacionalista Peruano em 2005, legenda pela qual foi eleito presidente em 2011, com apoio de líderes de esquerda latino-americanos. A implantação da JEC foi um dos motes de sua campanha à presidência.

2.3.2 Colegios de Alto Rendimiento: origem, desenho e funcionamento

O *Modelo de Servicio Educativo para Atención de Estudiantes con Alto Desempeño*, política que deu origem à *Red COAR*, foi criado por meio da resolução ministerial n. 274, de 2014 (Peru, 2014). O propósito principal da política foi replicar o modelo e os princípios do *Colegio Mayor* para outras partes do país, em parceria com os governos regionais que, como já mencionamos, reivindicavam a construção de mais escolas de excelência. Para a implantação e coordenação do modelo, foi constituída a *Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento* (Debedsar). Este órgão centraliza a gestão e o monitoramento dos COAR, estabelecendo diretrizes padronizadas para as áreas administrativa, pedagógica e serviços de residência.⁷⁴

Segundo sua página oficial na internet, a missão da *Red COAR*

Brindar a los estudiantes de alto desempeño de educación básica regular de todas las regiones del país un servicio educativo con altos estándares de calidad nacional e internacional, que permita fortalecer sus competencias personales, académicas, artísticas y/o deportivas con mentalidad abierta hacia otras culturas.⁷⁵

Em relação à visão, os COAR pretendem

Ser un modelo educativo referente de calidad académica, organizacional y de gestión que contribuya a mejorar la educación pública, formando una comunidad de líderes con mentalidad internacional capaces de contribuir al desarrollo local, regional, nacional y mundial.⁷⁶

A constituição da *Red COAR* foi impulsionada por parceiras com o setor privado na provisão de infraestrutura e outros serviços. Em 2014, o Ministério da Educação, utilizou, pela primeira vez, as estratégias orçamentárias *Asociación Público Privada* (APP) e *Obras por Impuestos*⁷⁷. De acordo com o Minedu, o principal objetivo das parcerias com o setor privado foi a construção de instalações escolares de forma mais eficiente, beneficiando, assim, um número maior de estudantes em um tempo mais

⁷⁴ Os COAR respondem somente à administração central da Debedsar (Asensio; Burneo, 2019).

⁷⁵ Fonte: Minedu <http://minedu.gob.pe/coar/> Acesso em: 08.abr.2020

⁷⁶ Fonte: Minedu <http://minedu.gob.pe/coar/> Acesso em: 08.abr.2020

⁷⁷ *Asociaciones público privadas* (em português, parcerias público-privadas) são modalidades de participação do investimento privado para criar, desenvolver, melhorar, operar ou manter a infraestrutura e/ou fornecer serviços públicos ou serviços relacionados a estes, sob os mecanismos contratuais permitidos por lei. *Obras por Impuestos*, como o próprio nome revela, é um mecanismo que permite a uma empresa privada financiar e executar projetos de orçamento público, em troca de renúncia fiscal (PERU, 2015).

curto (Peru, 2015), o que não se concretizou. Além da construção da infraestrutura, as APP envolvem a participação privada na aquisição de equipamentos, manutenção e operação de serviços complementares, como limpeza e vigilância, por meio de um convênio de 20 anos de duração. Por sua parte, o Estado continua responsável pelas gestões pedagógica e administrativa.

Mediante las APP, las responsabilidades son compartidas; el Estado mantiene la operación y asume los riesgos de gestión del centro educativo y de los materiales educativos; mientras que la empresa privada asume los riesgos de diseño, construcción, mantenimiento y desempeño en la operación (Peru, 2015).

As primeiras parcerias com empresas privadas foram firmadas em 2014 e 2015 para construir e equipar onze unidades dos COAR, sendo sete por meio do *Obras por Impuestos* e quatro por APP (Peru, 2015).

A tabela 3 mostra o cronograma de inauguração das unidades COAR nos 25 departamentos do país, em sua maior parte em espaços provisórios. No final de 2022, apenas duas unidades (Ica e Piura) funcionavam em suas sedes definitivas.

Tabela 3 – Unidades da Red COAR: ano de início e localização

Ano de início	N. de unidades	Localização
2015	14	Lima*, Amazonas, Arequipa, Ayacucho, Cusco, Huancavelica, Junín, La Libertad, Moquegua, Pasco, Piura, Puno, San Martín, Tacna.
2016	8	Apurímac, Cajamarca, Huánuco, Ica, Lambayeque, Loreto, Madre de Dios, Ucayali.
2017	3	Áncash, Tumbes, Lima Provincias.
Total	25	

*O *Colegio Mayor* de Lima, inaugurado em 2010, foi incorporado à *Red COAR* em 2015.

Fonte: Peru, 2017.

A *Red COAR* conta, atualmente, com 25 unidades, sendo uma em cada região/departamento do país e possui cerca de 7.600 alunos. Cada estabelecimento oferece, anualmente, 100 vagas para novos ingressantes, com exceção do *Colegio Mayor*, que disponibiliza 300 vagas. Todas as unidades recebem estudantes de ambos os sexos (Alcazár; Balarín, 2021; Peru, 2019).

Os COAR oferecem o modelo de ensino do *Bachillerato Internacional* (BI), um programa de estudos promovido por uma fundação educacional internacional de

mesmo nome, sediada em Genebra, Suíça.⁷⁸ Os conteúdos curriculares e a certificação obtida no BI são reconhecidos e aceitos internacionalmente. O currículo é constituído por três componentes básicos: (1) teoria do conhecimento; (2) criatividade, ação e serviço e (3) elaboração de monografia.

Los estudiantes desarrollan las competencias del Currículo Nacional de la Educación Básica y las del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, a través de un plan de estudios que combina asignaturas, asesorías académicas, espacios de autoestudio y talleres recreativos tales como robótica, deportes, debate, arte, entre otros (Peru, 2018).

Os estudantes do COAR aprovados no exigente exame final do BI recebem dupla certificação: a nacional e a internacional. A meta do Minedu para 2023 é que 80% dos concluintes do ensino secundário na *Red* COAR obtenham o diploma do BI.⁷⁹

Os COAR se diferenciam dos demais estabelecimentos da rede pública não apenas no currículo, mas também na carga horária, que é de aproximadamente 60 horas semanais – de segunda a sábado – sendo 10 horas dedicadas ao ensino da língua inglesa. Todas as unidades adotam o regime de internato e oferecem aos estudantes alojamento, alimentação e assistência à saúde. Outros benefícios incluem fornecimento de material escolar, uniforme, *laptop* pessoal, atividades complementares e de integração, programa de mentoria, desenvolvimento de projeto de vida e programas de intercâmbio (Alcazár; Balarín, 2021; Peru, 2018).

Tal como a maior parte dos funcionários dos COAR, os docentes são contratados sob o regime de *Contratación Administrativa de Servicios* (CAS), mediante editais de processos seletivos abertos pela Debedsar (Peru, 2019).

El proceso de selección se comienza con una evaluación curricular, seguida de una evaluación técnica, que mide los conocimientos por especialidad y una entrevista por competencias. Las dos primeras fases se realizan en Lima, a cargo de personal de la DEBESDSAR, mientras que la tercera se realiza en el mismo COAR al que se postula (Asensio; Burneo, 2019, p. 17).

⁷⁸ A fundação Bachillerato Internacional (BI) foi criada em 1964 com o objetivo inicial de proporcionar a filhos de diplomatas e executivos uma formação escolar reconhecida internacionalmente. Atualmente o BI está presente em 147 países e é oferecido por redes e/ou estabelecimentos de ensino públicos e privados, mediante um sistema de franquia. A tabela de valores dos serviços pactuados entre o BI e o Minedu para o biênio 2019-2020 encontra-se disponível em: [Convenio 033-2019-MINEDU | Gobierno del Perú \(www.gob.pe\)](#). Acesso em: 28 ago.2021.

⁷⁹ Esta meta integra o *Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016-2023* (Minedu, *Resolución Ministerial n. 252/2020*). A média de obtenção do diploma BI pelos alunos do COAR entre 2016 e 2019 foi de 55,6%. Fonte: [Informe-Evaluacion Anual 2019.pdf \(minedu.gob.pe\)](#). Acesso em: 28 ago.2021.

A carga horária cumprida pelos docentes (48h), as atribuições e o salário são distintos de seus pares que atuam na educação básica regular (EBR). Outro diferencial é que a vinculação por contrato administrativo é temporária e não dá acesso à carreira magisterial. O docente da EBR que é selecionado para um COAR pode se licenciar por até dois anos de sua escola de origem, após este período, caso opte por permanecer no COAR, deve se exonerar da carreira (Alcazár; Balarín, 2021).

A gestão do estabelecimento educativo é realizada por uma tríade: diretor geral, subdiretor acadêmico e subdiretor de bem-estar e desenvolvimento integral. Todos participam de um programa de capacitação oferecido pela Debedsar (Peru, 2014).

A admissão de estudantes ocorre por meio de um processo seletivo unificado cuja postulação está condicionada a uma série de requisitos, dentre os quais se destacam: (1) ser oriundo de escola pública; (2) ter alcançado, no 1º ciclo da educação secundária, uma média anual de notas determinada pelo edital, (3) ter alcançado, no ano anterior, um dos dez primeiros postos no rendimento escolar na escola de origem ou um dos cinco primeiros postos em concursos nacionais ou regionais convocados pelo Ministério da Educação, considerando os dois anos anteriores (Peru, 2014). Tais concursos contemplam áreas como empreendedorismo, esportes, ciência e tecnologia, matemática, literatura e expressão artística.

Em 2019, 64% das escolas públicas de educação secundária apresentaram candidatos. Este percentual vem aumentando a cada ano e, de acordo com Hatrick e Paniagua (2021), há uma tendência de aumento da postulação de estudantes oriundos de contextos mais vulneráveis.

Após ser considerado habilitado a se inscrever no processo seletivo, o estudante realiza, na primeira etapa, uma prova escrita, em que são avaliadas competências acadêmicas em Leitura e Matemática e habilidades socioemocionais. Caso seja aprovado, passa à segunda fase, que inclui uma jornada vivencial em grupos e uma entrevista individual. A prova corresponde a 50% da pontuação, a jornada vivencial a 20% e a entrevista a 30%. A aprovação é determinada considerando a pontuação do estudante e seu local de origem (Hatrick; Paniagua, 2021; Peru, 2019).

No ato da inscrição, o postulante informa, em ordem de preferência, em quais COAR gostaria de estudar. A distribuição dos aprovados nas unidades leva em conta

a região de origem, a nota e a preferência do estudante, sendo que um mínimo de 60% das vagas é destinado a jovens da região onde o COAR se encontra (Peru, 2019).

O processo seletivo para ingresso em 2020 contou com número recorde de 34.807 estudantes inscritos para uma oferta de 2.700 vagas.⁸⁰ Em 2021, devido à pandemia de Covid-19, o Minedu chegou a anunciar que não haveria admissão de novos alunos. A decisão foi reconsiderada e o processo seletivo ocorreu de forma não presencial, incorporando várias alterações no propósito de se tornar mais inclusivo e favorecer a diversidade cultural do corpo discente, tema que será tratado no próximo capítulo. Em 2022, o processo seletivo manteve as alterações do ano anterior e foi organizado em etapas presenciais e *online*.⁸¹

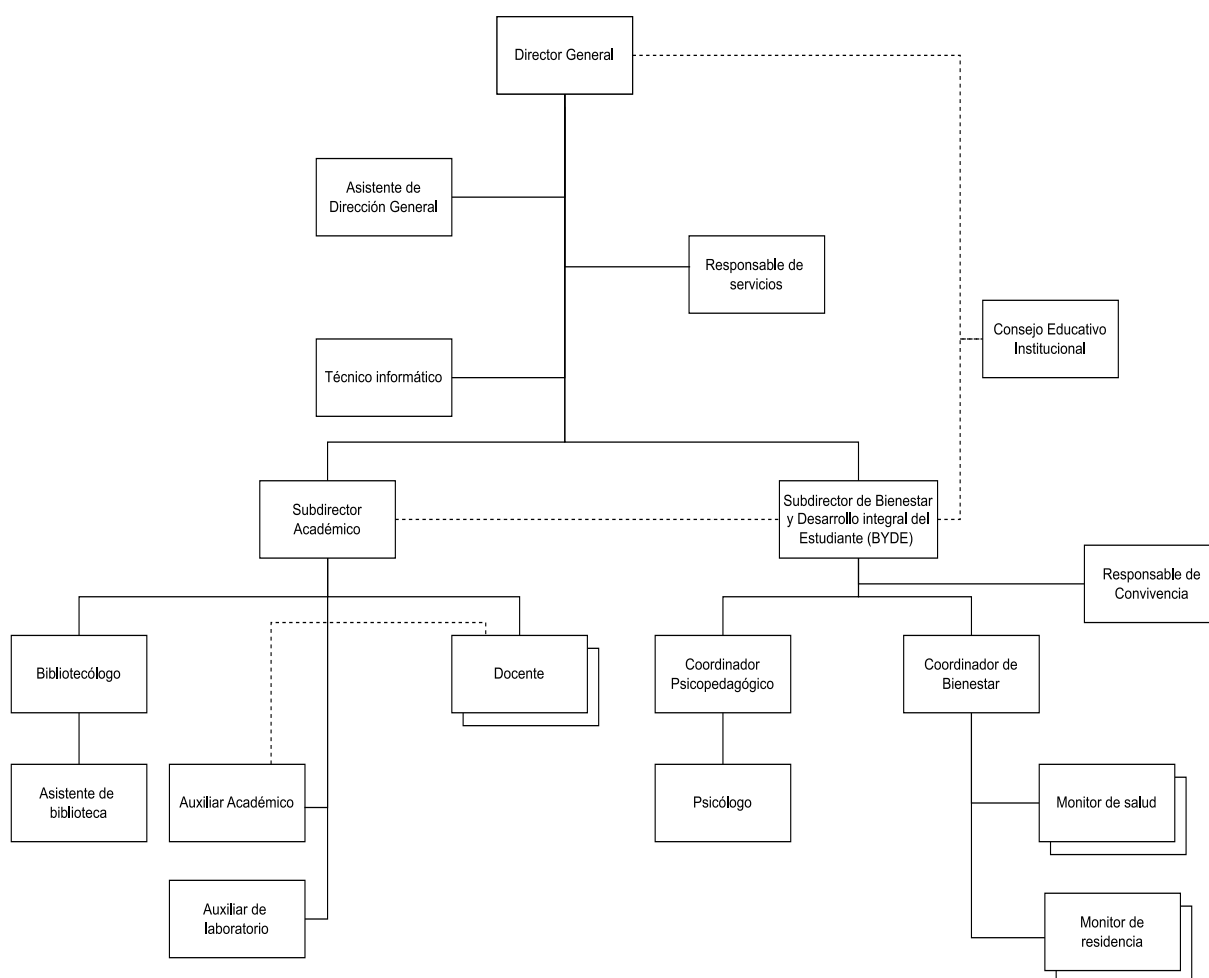
Os estabelecimentos pertencentes à *Red* COAR possuem uma ampla estrutura organizacional (ver figura 4). Sob a coordenação central da Debedsar, as unidades escolares se organizam nas seguintes equipes: (1) órgão diretivo: equipe gestora, liderada pelo diretor geral que é o responsável funcional e o representante legal da unidade (2) órgão pedagógico: equipe de educadores e especialistas, responsável pela condução do processo pedagógico e pela aplicação dos enfoques e princípios do programa; (3) órgão de residência e bem estar integral do estudante: equipe interdisciplinar responsável pelos serviços de moradia e convivência oferecidos aos estudantes; (4) órgãos de apoio: dão suporte administrativo à provisão de serviços oferecidos pelo COAR; (5) órgão de assessoria: equipe que orienta as decisões estratégicas na gestão dos COAR, trabalhando de forma articulada à direção e aos órgãos de linha (Peru, 2014b).

⁸⁰ Nota de imprensa publicada pelo Minedu em 10 fev. 2020.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/81389-mas-de-34-000-estudiantes-postularan-a-los-colegios-de-alto-rendimiento-en-todo-el-pais> Acesso em: 30 jul.2020.

⁸¹ As bases para o processo de admissão dos COAR em 2022 estão disponíveis em:

<http://www.minedu.gob.pe/coar/pdf/2021/bases-PUA-2022-coar.pdf> Acesso em: 05 jan.2022.

Figura 4 – Estructura organizacional dos *Colegios de Alto Rendimiento*

Fonte: Ministerio de Educación del Perú (Peru, 2019).

A Resolução 537/2019 (Peru, 2019) estabelece, de forma detalhada, as atribuições de cada um dos profissionais que integram a *Red COAR*. Em função do regime de internato, o quadro funcional dos estabelecimentos escolares é numeroso, o que incide nos altos custos de manutenção do programa, um de seus pontos mais polêmicos.

A Debedsar também é responsável pelo monitoramento e avaliação dos COAR. A avaliação da gestão contempla *“la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en competencias priorizadas, su nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales, su grado de bienestar y su satisfacción con los servicios”* (Peru, 2019).

O monitoramento dos resultados alcançados pelos estudantes está atrelado ao projeto e às metas definidas por cada estabelecimento e, em grande medida, ao

desempenho nos exames do *Bachillerato Internacional*. A entrada dos estudantes no BI se dá no segundo ano de COAR. No primeiro ano (3º secundário), é desenvolvido um plano curricular de nivelamento. Nos dois anos seguintes (4º e 5º secundários), a política de avaliação é estabelecida em consonância com o currículo do BI. Isso faz com que parte expressiva das metas a serem alcançadas pelas escolas sejam atreladas ao desempenho dos estudantes nas avaliações promovidas por esta instituição. No final do 5º ano, os estudantes realizam duas avaliações externas: uma do BI, cuja aprovação é requisito para a obtenção do diploma internacional, e outra de inglês, que confere aos aprovados um certificado também reconhecido internacionalmente (Asensio; Burneo, 2019; Peru, 2014b). Os COAR ainda contam com um sistema próprio de avaliação, denominado Valoración Externa de Aprendizajes (VEDA). As provas VEDA, de Leitura e Matemática, são elaboradas por uma empresa de consultoria e aplicadas duas vezes ao ano, do 3º ao 5º ano.

Os docentes e demais funcionários dos COAR são avaliados pela direção das unidades por meio de formulários elaborados pela Debedsar. Os docentes também são avaliados/acompanhados pelos coordenadores de área e pela equipe externa do BI. Os planos de trabalho de cada área são monitorados pela Debedsar em um sistema de planilhas eletrônicas. O trio de diretores, por sua vez, é avaliado mediante um processo de consulta a distintos atores: docentes, estudantes, psicólogos, coordenadores e os outros diretores. Os resultados das avaliações são compartilhados com os sujeitos em uma perspectiva de retroalimentação (Alcazár; Balarín, 2021, p. 71-72).

Controvérsias relativas ao programa

Desde sua implementação, os COAR têm gerado polêmicas, a começar do seu fundamento: proporcionar uma educação diferenciada a um pequeno grupo de jovens. Enquanto defensores atribuem aos COAR um caráter de justiça, na medida em que proporciona a estudantes talentosos da rede pública uma oportunidade de desenvolvimento de seu potencial, outras vozes questionam essa premissa, enxergando nela uma fonte de desigualdade.

Os argumentos abordam desde a dificuldade de se definir o que é um talento ao questionamento da noção de justiça associada à criação de instituições de elite dentro do sistema público (Ames, 2020; Bello, 2018). Além disso, para autores como

Bello (2018) e Reátegui (2021), o processo seletivo dos COAR favorece os estudantes oriundos das famílias mais favorecidas que frequentam escolas públicas.

El rendimiento académico que se usa como base para evaluar el ingreso a los COAR se encuentra mediado por una serie de factores que tienen poco que ver con el esfuerzo individual o la mal llamada meritocracia. Las condiciones de los hogares, el origen étnico o las características familiares pueden ser determinantes en el desempeño de los estudiantes (REÁTEGUI, 2021).

Na opinião de Rivera (2021), o processo de seleção para os COAR não pode ser comparado, por exemplo, à competição por uma vaga em uma universidade pública, pois se trata de educação básica, pensada com base comum para todos os cidadãos, constituindo-se simultaneamente como um direito e uma obrigação. “Como chegamos ao ponto de fazer os adolescentes competirem por um direito? – interroga a autora (Rivera, 2021, p. 3, tradução nossa).

La lógica de un Estado que garantiza el derecho a una educación de calidad para todas y todos se corrompe con una racionalidad económica y eficientista que concentra sus esfuerzos y su presupuesto en quienes considera más aptos para el modelo neoliberal, en perjuicio de los demás (Rivera, 2021, p. 3-4).

O alto custo do programa também é alvo de críticas. Segundo dados da Unesco (2017, *apud* Bello, 2018), o custo unitário anual de um estudante COAR, em 2015, era de 49.720 *soles*, o que correspondia a mais de 13 vezes o custo médio por estudante das escolas secundárias regulares (3.653 *soles*). Esse montante diminuiu à medida em que se ampliou e consolidou o programa, mas ainda permanece em patamares altos: 31.932 *soles* (USD 9.526) por estudante, em 2017⁸². Levando-se em conta que o Peru é um dos países latino-americanos com menor investimento em educação, tanto na porcentagem do PIB – por volta de 3,8% em 2019 – quanto no valor investido por estudante,⁸³ é de se esperar que uma política focalizada que recebe investimentos tão expressivos seja cercada por polêmicas.

Gutiérrez (2021), economista e ex-aluna da *Red* COAR, defende a pertinência do investimento, cujos principais impactos serão, segundo ela, percebidos a médio e longo prazo. Em artigo de opinião, menciona o sentido crítico e a consciência social

⁸² Fonte: Minedu, 2018.

⁸³ Fonte: Banco Mundial, 2021.

desenvolvidos nos COAR e ressalta a relevância social do programa ao formar jovens comprometidos com a mudança em suas comunidades e regiões.

Quizás la idea inmediata acerca de este modelo es su alta exigencia académica, pero lo más importante, a mi modo de ver, es que nos formó con un gran sentido crítico y de conciencia social para luchar por el país y mejorarlo desde donde nos encontremos. Es decir, está formando profesionales muy buenos y comprometidos con sus regiones, cuyos resultados más tangibles los veremos en unos años. Por eso, centrarse únicamente en el rendimiento académico para evaluar a los COAR, además de ser cuestionable, solo contempla una arista del debate y no explora el mediano y largo plazo (Gutiérrez, 2021).

O CNE organizou, em 2016, um evento com propósito de discutir as quatro políticas educacionais que receberam maior atenção e recursos no período 2011-2016, sendo os COAR uma delas. Participaram do encontro representantes do Minedu e diferentes atores ligados à educação, oriundos de várias partes do país. Segundo o informe publicado pelo CNE sobre os principais pontos levantados nas discussões, parte dos participantes avaliou positivamente o fato de o programa permitir a estudantes da rede pública o acesso a uma educação de alto nível. Expressaram a esperança de que os egressos do programa possam se tornar líderes profissionais e sociais, bem como a expectativa de que os COAR possam se converter em referências pedagógicas em suas regiões (Consejo Nacional de Educación, 2016, p. 9-10).

De acordo com o mesmo informe, foram os fundamentos do programa que suscitaram mais questionamentos. O fato de se tratar de uma intervenção que requer um investimento muito alto em um número pequeno de jovens foi percebido como potencial gerador de desigualdade. Outro questionamento diz respeito ao descreme, ou seja, à separação de estudantes de maior rendimento em instituições específicas com melhor estrutura e oportunidades. Há uma preocupação com a integração desses jovens em ambientes diversos após deixarem os COAR e com a sua retirada de suas escolas secundárias de origem, nas quais eles desempenhariam papéis importantes (Consejo Nacional de Educación, 2016, p. 10). Tais questionamentos se assemelham aos que foram direcionados, no Chile, aos *Liceos Bicentenario*.

Problematizou-se, ainda, o fato de os profissionais que atuam nos COAR contarem com um regime laboral e salarial distinto das escolas públicas regulares – polêmica semelhante à ocorrida em Pernambuco em relação às EREM.

A despeito dos questionamentos e críticas oriundos de diferentes setores, os presidentes que sucederam a Ollanta Humala seguiram apoiando e aperfeiçoando o programa, em articulação com os governos regionais. Em publicações em sua página na internet, o Ministério da Educação peruano celebra o êxito dos COAR, destacando a oportunidade oferecida a jovens com poucos recursos de frequentarem estabelecimentos de alto padrão acadêmico, além da abertura de possibilidades de cursar ensino superior em instituições prestigiadas nacionais e estrangeiras.⁸⁴ Ainda de acordo com o Minedu, levantamento realizado em 2019 com 1700 egressos dos COAR nos dois anos anteriores constatou que 95% deles estavam cursando uma universidade. Dentre estes, 55 realizavam seus estudos em instituições estrangeiras.⁸⁵ Não havia, porém, um sistema estruturado de acompanhamento de egressos, o que foi apontado por pesquisadores (Alcazár; Balarín, 2021; Asensio; Burneo, 2019; Hatrick; Paniagua, 2021) como dificultador da avaliação de impacto do programa.

2.4 Os programas em uma perspectiva comparada

Ao longo deste capítulo, buscamos situar as políticas investigadas em seus contextos de surgimento, bem como apresentar suas diretrizes e dinâmicas de funcionamento. Para finalizar, apresentamos um quadro-síntese com informações sobre a estrutura administrativa e pedagógica das EREM, LBE e COAR e em seguida destacamos, em um esforço comparativo, alguns aspectos que consideramos relevantes sobre o contexto e a estrutura dos programas.

⁸⁴ Nota de imprensa publicada pelo Minedu em 15/01/2018. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=45541> Acesso em: 16 abr. 2021.

⁸⁵ Nota de imprensa publicada pelo Minedu em 11/07/2020. Disponível em: <https://www.gob.pe/es/n/204414> Acesso em: 16 abr. 2021.

Quadro 5 – Características gerais dos programas EREM, LBE e COAR

	Escolas Referência em Ensino Médio	Liceos Bicentenario de Excelencia	Colegios de Alto Rendimiento
País	Brasil (estado de Pernambuco)	Chile	Peru
Ano de início	2008	2011	2014
Instância central de gestão do programa	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco	Ministério da Educação do Chile	Ministério da Educação do Peru
N. de estabelecimentos escolares (2021)	420 (n. aproximado)	320	25
N. aproximado de estudantes (2021)	165.000	248.000	7.500
Etapa/segmento de ensino ofertado	1º ao 3º ano do ensino médio	7º e 8º anos do ensino básico e 1º ao 4º ano médio	3º ao 5º ano do secundário (7º ciclo da educ. básica)
Duração da etapa/segmento	3 anos	6 anos	3 anos
Jornada (estudantes)	Integral ou semi-integral	Integral	Integral, em regime de internato
Processo seletivo para docentes e gestores diferenciado da rede regular	Sim	A critério dos mantenedores	Sim
Processo formativo para gestores	Sim	Sim	Sim
Fixação de metas quantitativas de desempenho	Sim	Sim	Não
Seleção de estudantes por critérios de desempenho	Não	Não (mudança recente)	Sim (processo seletivo unificado)
Sistema próprio de avaliação estandarizada	Não	Sim	Sim
Convênios e parcerias com empresas e/ou universidades	Sim	Sim	Sim
Programas de mobilidade estudantil internacional	Sim	A critério dos estabelecimentos	Sim

Fonte: Elaboração própria com base em dados e publicações dos governos locais.

Tal como ocorreu na maior parte da América Latina, os sistemas educacionais do Brasil, Chile e Peru se desenvolveram nos séculos XIX e XX a partir da constituição de um Estado educacional (ou Estado docente) que assumiu a responsabilidade pela educação da população. Embora haja diferenças nos níveis de organização, supervisão e cobertura da oferta educativa, os três sistemas possuem traços comuns em sua constituição e expansão sob um modelo burocrático de inspiração europeia.

Já os períodos ditatoriais pelos quais estes países passaram entre as décadas de 1960 e 1990 marcaram de formas bem distintas os seus sistemas educacionais.

A partir dos anos 1990, observou-se, nos três países, a influência dos princípios da NGP nos modos de regulação dos sistemas educacionais, configurando o que Dale e Ozga (1993, p. 27) denominam “formas de pensar e agir dominantes”. Como discutimos no capítulo 1, tal campo de influência, no qual os organismos internacionais são atores importantes, se sobrepõe à orientação político-ideológica dos governos.

Nesse período, (décadas de 1990 e 2000) o Banco Mundial parece ter sido a agência internacional mais atuante na elaboração de diagnósticos e concessão de financiamentos para reformas educacionais nos países pesquisados. Não se pode desprezar, porém, a influência da OCDE na orientação das políticas educacionais, sobretudo por meio do PISA.

Para Martinis (2020), houve, por parte dos setores progressistas latino-americanos, uma renúncia em exercer a política, cuja natureza conflituosa foi substituída por práticas consensuais.⁸⁶ Dentre estas práticas, podemos destacar as políticas de avaliação em larga escala, a intensa produção e divulgação de estatísticas educacionais (presentes nos três países pesquisados) e a adoção de estratégias de ranqueamento e bonificação (mais evidentes no Chile e no estado de Pernambuco). Cabe ressaltar, contudo, que mesmo diante do fenômeno da naturalização dos princípios da NGP, foi nos governos de orientação progressista que se manifestaram, com mais força, as tensões “entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação” (Oliveira, 2015).

Em relação à origem dos programas, os três contextos apresentam aspectos em comum. Os LBE foram claramente inspirados nos *Liceos Emblemáticos* chilenos, assim como as EREM nasceram da intenção de restituir ao Ginásio Pernambucano o prestígio de outrora. As políticas buscaram associar a tradição de excelência das instituições emblemáticas com princípios de eficiência baseados na NGP.

A criação dos LBE veio atender não apenas a necessidade de melhorar os resultados das escolas, mas também às demandas da população – expressas, no Chile, nos protestos estudantis – pelo fortalecimento da educação pública. Pode-se dizer, assim, que os principais fatores de influência na criação do programa foram o momento político vivido no Chile e a própria orientação das políticas do governo de

⁸⁶ MARTINIS, Pablo (2020). Informação oral. Palestra proferida na UFMG em dezembro de 2020.

Sebastián Piñera, projetadas em torno de uma cultura de excelência e voltadas para o alcance de resultados mensuráveis.

As EREM e os COAR se originaram, curiosamente, de iniciativas individuais, respectivamente do empresário Marcos Magalhães, com a remodelação do Ginásio Pernambucano, e do presidente Alan García, com a criação do *Colegio Mayor*. Mesmo prescindindo de discussões coletivas e estando ausentes do planejamento estratégico dos respectivos governos, as iniciativas foram, em geral, bem recebidas pela população e encontraram terreno fértil para a sua expansão e institucionalização como política educativa. Os LBE, anunciados por Piñera desde a campanha eleitoral, foram lançados como programa de governo e até o momento não possuem regulamentação na legislação do país, ainda que tenham sido igualmente bem recebidos pelos chilenos.

É importante mencionar, contudo, as vozes dissonantes. Controvérsias geradas pelo caráter restritivo dos programas e pela diferenciação de tratamento em relação ao conjunto da rede pública (orçamento, infraestrutura, apoio pedagógico, recrutamento e remuneração docente etc.) se fizeram presentes desde o momento em que as políticas foram anunciadas. Embora os grupos divergentes se manifestem com diferentes ênfases e estratégias em cada país, eles foram atores influentes nos processos regulatórios.

Outro ponto em comum entre os programas investigados é a oferta do ensino em regime integral. As políticas de educação em tempo integral começaram a ser implementadas na segunda metade da década 1990 no Chile e, a partir dos anos 2000, no Brasil e Peru. No Chile, a jornada ampliada está praticamente universalizada, nos outros dois países vêm sendo implantada de forma progressiva. No Brasil, Pernambuco é o estado que possui o maior percentual de estudantes em regime integral.

As políticas de educação em tempo integral implementadas nos países pesquisados carregam a marca do dualismo que caracterizou, nos anos 1990 e 2000, as ações dos governos progressistas no campo da educação. Por um lado, busca-se implementar medidas orientadas pelos princípios de eficiência, em uma clara associação entre mais tempo de escola e maior rendimento. Por outro lado, evoca-se os ideais da educação integral, preconizando um modelo de escola que promove a formação do educando em uma perspectiva mais ampla, indo além do âmbito acadêmico. Esta tensão também se manifesta nas políticas investigadas – sendo mais

evidente nas EREM – e a forma com que as escolas se posicionam em relação a ela tem significativo impacto na formação dos estudantes.

Por fim, observamos que, na busca do alto desempenho, os programas desenvolveram uma série de instrumentos que visam padronizar, mensurar e monitorar os processos pedagógicos e de gestão. Os diretores dos estabelecimentos, peças centrais desta engrenagem, são escolhidos pelas instâncias superiores sem a participação das comunidades escolares. Para acompanhamento da aprendizagem e aferição dos resultados alcançados, a coordenação central dos programas fornece aos docentes guias pedagógicos e modelos formatados de avaliações. Além disso, os programas possuem indicadores próprios que permitem monitorar o alcance das metas de desempenho pactuadas e estabelecer comparações, o que será abordado no capítulo 5.

De fato, há evidências de que o estabelecimento de metas de desempenho e a exposição comparativa dos resultados vem contribuindo para a melhora do desempenho das escolas, sobretudo nos LBE e EREM. Todavia, como já discutimos no capítulo anterior, é importante considerar os limites e as armadilhas associados à adoção de tais estratégias.

3 OS TEXTOS DAS POLÍTICAS: AS DIRETRIZES OFICIAIS DOS PROGRAMAS E A REGULAÇÃO INSTITUCIONAL

O objetivo deste capítulo é apresentar, em uma perspectiva comparada, o contexto da produção do texto dos programas investigados.

De acordo com abordagem do ciclo de políticas proposta por Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da produção do texto de uma política diz respeito ao discurso oficial que é expresso pelas instâncias formuladoras/gestoras. Materializa-se em leis, normas, editais, peças de divulgação, pronunciamentos de autoridades etc. Segundo os mesmos autores, tais textos costumam ser produzidos buscando falar a linguagem do interesse público geral, projetando, na narrativa, formas de justificação das políticas enunciadas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006).

Para Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429),

estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) alertam que “os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos”. Mesmo levando-se em conta o caráter idealizado das publicações oficiais, sua leitura nos possibilita vislumbrar um panorama de discursos e intencionalidades, em que é possível identificar o esforço de acomodação de ideias e interesses diversos ou mesmo contraditórios.

Este capítulo está composto de duas partes. Na primeira, são analisadas as diretrizes gerais das políticas expressas nos textos legais ou de divulgação institucional nos quais os programas são apresentados e explicados. Na segunda parte, buscamos mapear e analisar os principais processos de regulação institucional no âmbito das políticas investigadas.

3.1 As diretrizes dos programas segundo os textos oficiais

Para a análise das diretrizes dos programas investigados, foram definidas as seguintes categorias: (1) palavras-chave; (2) objetivos; (3) perfil ideal do estudante; (4) pilares e/ou princípios. O *corpus* analisado foi composto por documentos de caráter legal (leis, normas e resoluções), publicações de órgãos governamentais (relatórios, informes, prospectos e registros de apresentações de autoridades educacionais em eventos) e páginas oficiais dos programas na internet. As fontes estão listadas no Apêndice A.

A pesquisa documental revelou expressiva heterogeneidade na produção de textos pelas instâncias gestoras dos três programas investigados, tanto no volume quanto na natureza dos documentos. No Peru, os principais documentos identificados foram as duas Resoluções Ministeriais, publicadas em 2014 e 2019, que estabelecem e atualizam, respectivamente, aspectos pedagógicos, organizacionais e operacionais dos COAR, e os prospectos de postulação publicados anualmente.

No contexto chileno, há uma escassez de documentos legais sobre os LBE, especialmente no primeiro ciclo do programa (2010-2014). Isso se deve ao fato de que o programa tem um status jurídico de medida programática governamental e não de política de Estado (Ortiz, 2022). A principal fonte obtida foi o caderno informativo “Liceos Bicentenario 2018-2022”, publicado em 2020, que apresenta um amplo conjunto de dados sobre a política, porém não possibilita verificar se as diretrizes enunciadas são as mesmas que foram estabelecidas no momento de sua criação.

Em relação às EREM, foram obtidos diferentes tipos de documentos contendo informações parciais, porém nenhum deles reúne de forma orgânica os princípios e diretrizes do programa. Por outro lado, uma publicação dos ICE sobre os Centros de Ensino Experimental, que foram os antecessores das EREM, é organizada de forma sistemática e explica com clareza a concepção da política, cujos princípios pedagógicos e filosóficos foram adotados pelo governo de Pernambuco na criação das Escolas de Referência. Por esse motivo, parte do conteúdo da página do ICE na internet e uma de suas publicações foram acrescentadas ao *corpus* de documentos analisados neste capítulo.

3.1.1 Palavras-chave

Palavras, termos e expressões utilizados em um texto de uma política nos dizem muito sobre a intencionalidade de seus formuladores. A produção de texto de políticas educacionais é bastante permeável a determinados conceitos e expressões que refletem não somente tendências na orientação das políticas, como também determinados modismos. Sob a ótica da performatividade (Ball, 2005), a linguagem é um potente instrumento na redefinição de identidades, valores e práticas. Nessa perspectiva, a identificação e análise dos termos reiteradamente utilizados em um texto nos auxilia na compreensão do discurso político e de suas matrizes de influência.

No intuito de identificar as palavras e expressões mais recorrentes nas diretrizes das políticas analisadas, foi escolhido, para análise, o documento mais representativo de cada um deles, ou seja, o que informa, de maneira mais completa, os princípios, diretrizes, orientações de gestão etc. (ver quadro 6). No caso do programa brasileiro, devido à ausência de um documento com tais características, optou-se por analisar uma publicação do Procentro, programa que deu origem às EREM. Trata-se de um texto produzido pelo ICE em que o idealizador dos Centros Experimentais, Marcos Magalhães, (2008), apresenta o histórico, princípios, diretrizes e experiências relativas a esse programa, utilizando uma forma discursiva semelhante às publicações governamentais.

Quadro 6 – Documentos submetidos à contagem de palavras

Programa	Documento analisado
Colegios de Alto Rendimiento	Resolución Ministerial n. 274/2014 (Minedu, 2014)
Liceos Bicentenario	Liceos Bicentenario: 2018-2022 (Chile, 2020)
Procentro	A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova (Magalhães, 2008)

Fonte: Elaboração própria.

Após a contagem automática de palavras recorrentes por meio de um *software*, os dados obtidos foram tratados manualmente. Optou-se por desconsiderar os substantivos escola, estudante, professor e seus equivalentes e os vocábulos que remetem aos nomes dos programas, etapas de ensino e órgãos de gestão. As palavras sinônimas e as que aparecem no singular e plural foram associadas. Em

seguida foram listadas, em ordem decrescente de ocorrência, palavras e expressões-chave dos três textos verificados (quadros 7 e 8).

Quadro 7 – Palavras recorrentes nos documentos analisados

	Procentro	Liceos Bicentenario	COAR
1.	ensino	aprendizaje(s)	educación
2.	educação	red(es)	desempeño
3.	resultados	trabajo	desarrollo
4.	vida	educación	gestión
5.	projeto	evaluación(es)	integral
6.	avaliação	resultados	enfoque
7.	gestão	practicar	bienestar
8.	trabalho	proyecto	aprendizaje(s)
9.	gestor	formación	calidad
10.	responsabilidade	estándares	liderazgo
11.	formação	fortalecimiento	estrategias
12.	comunidade	calidad	comunidad
13.	desenvolvimento	gestión	formación
14.	desempenho	excelencia	convivencia
15.	participação	competencias	competencias

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 8 – Expressões mais recorrentes nos documentos analisados

	Procentro	Liceos Bicentenario	COAR
1.	Projeto pedagógico / proposta pedagógica	fortalecimiento educativo	alto desempeño
2.	programa de ação/ plano de ação	altas expectativas	bienestar integral
3.	projeto de vida/ plano de vida	buenas practicas	desarrollo estudiantil
4.	comunidade escolar	estándares de liceos	componente de gestión
5.	protagonismo juvenil	sello Bicentenario	formación integral

Fonte: Elaboração própria.

Conforme exposto anteriormente, a cultura da performatividade e a influência dos princípios da NGP na educação se manifestam em um conjunto de palavras e expressões que são mobilizadas em discursos de autoridades, recomendações de organizações internacionais, relatórios de *think tanks* e nos textos de políticas. Nas publicações dos três programas, termos como desempenho/ alto desempenho,

resultados, gestão/gestor, competências e boas práticas foram identificados entre os mais recorrentes. Como afirma Hypolito (2011, p. 61) nas reformas gerencialistas da educação, “a lógica narrativa passa a ser pensada em favor do mercado, dada as suas supostas eficientes capacidades de melhor administrar e gerenciar”.

A palavra *gestão* se destaca nos três documentos. Vem sendo usada no campo da educação para substituir *direção* e *coordenação*, que remetem a uma função mais tradicional, burocrática. Nas EREM, o diretor foi renomeado como *gestor*, palavra que também aparece entre as mais recorrentes, bem como *liderazgo*, nos COAR, em geral se referindo aos diretores.

No caderno de diretrizes dos *Liceos Bicentenario* (Chile, 2020), a palavra mais utilizada é *aprendizaje(s)*. Tem quase o dobro de ocorrências de *educación*, o que remete ao fenômeno denominado por Biesta (2005) de *learnification*, termo que aparece em algumas traduções como “aprenderismo”. Outros vocábulos recorrentes confirmam a ênfase dada pelo texto às dimensões mensuráveis da educação. A busca pela formação de uma rede com padrões homogêneos de qualidade, valendo-se de estratégias de fortalecimento educativo e intercâmbios de boas práticas, também se manifesta nas palavras e expressões identificadas.

No documento que traz as diretrizes dos COAR (Peru, 2014), *educación* é a palavra mais recorrente. Diferentemente dos LBE, *educación* apresenta uma frequência três vezes maior que *aprendizaje(s)*. Nas palavras e expressões-chave é possível identificar aspectos da formação integral almejada pelo programa, assim como a ênfase no desenvolvimento do estudante de alto desempenho, com perfil de liderança e atento aos problemas da comunidade. Palavras que remetem ao bem-estar e à convivência estão relacionadas ao regime de internato, característica marcante dos COAR.

Em relação ao programa brasileiro, as conclusões são limitadas pelo fato de ter sido analisada uma publicação do programa que antecedeu as EREM. As palavras e expressões mais utilizadas refletem uma característica marcante do Procentro que permaneceu com as EREM: a articulação entre estratégias de gestão por resultados e *accountability* (resultados, desempenho, gestão/gestor, avaliações, plano de ação) e um projeto formativo que visa desenvolver nos jovens um perfil de protagonismo e responsabilidade social (projeto/plano de vida, comunidade, participação, protagonismo juvenil). Tal articulação fica mais clara quando se faz uma análise cuidadosa do conceito de protagonismo juvenil e da metodologia utilizada na

elaboração do projeto de vida pelos estudantes, temas que serão tratados ainda neste capítulo.

3.1.2 Objetivos dos programas

Os objetivos expressos pelos programas revelam alguns pontos em comum, mas se distinguem essencialmente pelo enfoque. Nas EREM, o foco principal é o sistema de ensino, nos LBE os estabelecimentos e, nos COAR, os estudantes.

Os objetivos das EREM foram elaborados sob uma perspectiva ampla. São direcionados à execução de uma política educacional de grande alcance e à consolidação de um novo modelo de gestão educativa no qual aspectos pedagógicos se associam aos gerenciais. Busca-se, além da melhora dos resultados educacionais, fomentar a integração e o desenvolvimento das regiões do estado por meio do investimento em capital humano.

No programa *Liceos Bicentenario*, os objetivos se direcionam aos estabelecimentos de ensino que compõem a rede. Oferecer o suporte necessário para que as escolas associadas obtenham altos padrões de excelência acadêmica é o propósito principal da política. Busca-se, dessa forma, ampliar as oportunidades educativas para os jovens chilenos e melhorar a qualidade da educação nacional.

Os objetivos do COAR, por sua vez, refletem o caráter mais restrito dessa política. Estão direcionados aos estudantes considerados talentosos no sentido de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do potencial desses jovens, com vistas à formação de futuras lideranças.

O quadro abaixo mostra os principais trechos das publicações oficiais em que são expressos os objetivos dos programas.

Quadro 9 – Objetivos dos programas EREM, LBE e COAR

Escolas de Referência em Ensino Médio
<p>I – executar a Política Estadual de Ensino Médio, em consonância com as diretrizes das políticas educacionais fixadas pela Secretaria de Educação;</p> <p>II – sistematizar e difundir inovações pedagógicas e gerenciais;</p> <p>III – difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;</p> <p>IV – integrar as ações desenvolvidas nas Escolas de Referência em Ensino Médio em todo o Estado, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural;</p> <p>V – promover e apoiar a expansão do ensino médio integral para todas as microrregiões do Estado;</p> <p>VI – consolidar o modelo de gestão para resultados nas Escolas de Referência em Ensino Médio do Estado, com o aprimoramento dos instrumentos gerenciais de planejamento, acompanhamento e avaliação;</p> <p>VII – estimular a participação coletiva da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da Escola;</p> <p>VIII – viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa, entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão do Programa de Educação Integral no âmbito Estadual. (Pernambuco, 2008)</p>
Liceos Bicentenario de Excelencia
<p>- apoyar a los establecimientos educacionales que imparten Educación Media en sus tres modalidades, Humanístico-Científica, Técnico-Profesional, y Artística, para que éstos alcancen, recuperen y/o mantengan estándares de excelencia, asegurando que los estudiantes alcancen los niveles adecuados de aprendizaje, contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación del país (Chile, 2019).</p> <p>- apoyar a establecimientos educacionales para que alcancen, recuperen y/o mantengan estándares de calidad, con el objetivo de que miles de jóvenes a lo largo de todo Chile, puedan acceder a mejores herramientas y oportunidades para enfrentarse al futuro (Chile, 2020).</p> <p>- contribuir a mejorar la calidad de la educación del país, en todas las modalidades de la educación media (Chile, 2020a).</p>
Colegios de Alto Rendimiento
<p>I. Objetivo general: Proporcionar a los estudiantes de alto desempeño de la Educación Básica Regular de todas las regiones del país un servicio educativo con altos estándares de calidad nacional e internacional que permita fortalecer sus competencias personales, académicas, artísticas y/o deportivas para constituir una red de líderes capaces de contribuir al desarrollo local, regional, nacional y mundial.</p> <p>II. Objetivos estratégicos:</p> <p>- Establecer una propuesta pedagógica que asegure el desarrollo de competencias académicas, artísticas y deportivas de nivel superior, así como habilidades interpersonales y de liderazgo.</p> <p>-Garantizar estándares de calidad en los servicios de residencia y bienestar estudiantil que componen el servicio educativo para estudiantes de alto desempeño.</p> <p>- Promover la articulación de esfuerzos por parte de los diferentes niveles de gobierno, así como de los diferentes actores del sector público y privado para la atención de estudiantes de alto desempeño del país.</p> <p>- Propiciar las condiciones para la conformación de una red de Colegios de Alto Rendimiento que permita la coordinación, soporte, monitoreo y asistencia técnica para la atención de estudiantes de alto desempeño. (Peru, 2014).</p>

Elaboração própria. Fontes: Pernambuco, 2008; Chile, 2019; 2020; Peru, 2014.

A leitura dos documentos possibilitou identificar dois objetivos comuns aos três programas: (1) interiorizar a oferta de uma educação de qualidade, alcançando todas as regiões do país ou unidade federativa e (2) consolidar um modelo de gestão escolar e organização pedagógica que sirva de referência para outros estabelecimentos escolares.

O objetivo de interiorização aparece ligado aos conceitos de descentralização e de integração econômica de regiões menos desenvolvidas por meio da oferta educativa. Tanto os COAR como as EREM se originaram da experiência de uma instituição localizada na capital que foi convertida em uma política mais ampla, visando alcançar outras regiões do país ou estado. Os LBE, por sua vez, já surgiram com o propósito de interiorizar a oferta de um modelo educativo considerado de alta qualidade.

A ideia de que as escolas vinculadas aos programas se tornem referências de gestão para estabelecimentos da rede pública regular é controversa, já que os resultados alcançados estão relacionados a questões que transcendem as estratégias de gestão: maior investimento, melhor infraestrutura, professores com remuneração diferenciada, carga horária ampliada e a seleção direta ou indireta de estudantes.

O objetivo de proporcionar a jovens talentosos de poucos recursos a oportunidade de cursar uma escola com alto padrão de excelência é expresso pelos programas chileno e peruano. A associação dessas políticas com a ideia de justiça escolar e com a mobilidade social é recorrente, como mostram os trechos abaixo, extraídos, respectivamente, de documentos dos LBE e COAR.

El diagnóstico era claro: buenos talentos de sectores bajos y medios se perdían al no poder acceder a una buena educación, por lo que estos nuevos liceos que entregarían educación de excelencia en todo el país se convertirían en un motor de movilidad social (Chile, 2020, p. 8).

[...] se identifica la necesidad de garantizar que estudiantes de alto desempeño de contextos vulnerables tengan la oportunidad de ingresar a los colegios de alto rendimiento y así contar con una red COAR más inclusiva y abierta a la diversidad que contribuya a optimizar el desarrollo de su potencial (Peru, 2019, p. 8).

O estabelecimento de parcerias entre escolas de ensino médio/secundário e instituições de ensino e pesquisa, empresas e outras entidades da sociedade civil encontra-se entre os objetivos das EREM e dos COAR. Os LBE, embora não expressem este propósito em seus objetivos, incentivam a formalização de parcerias,

o que constitui, inclusive, um dos critérios utilizados nos processos de credenciamento de novos liceus e nas avaliações de desempenho dos estabelecimentos já credenciados.

3.1.3 O perfil do estudante

Após a análise dos documentos, é possível dizer, em síntese, que os textos oficiais dos programas investigados esboçam a imagem de um jovem esforçado, disciplinado, empreendedor, responsável, ético e com perfil de liderança.

Segundo a Resolução Ministerial 274/2014 do Ministério da Educação do Peru, o estabelecimento de um perfil ideal do estudante de alto desempenho permite determinar as competências que se desenvolverão nos jovens durante sua formação. O estudante COAR, segundo este documento é

(a) constructor de su propio aprendizaje; (b) crítico de la realidad, donde manifieste su criterio personal con responsabilidad; (c) consciente de actuar en defensa de la integridad y dignidad de las personas; (d) comprometido con su rol de ciudadano, con respeto a la democracia participativa y las normas de convivencia en sociedad; (e) íntegro con sus principios y valores en el marco de los derechos humanos en su vida cotidiana; (f) conocedor de su realidad y comprometido con ser agente de cambio en su comunidad; (g) poseedor de una sólida autoestima, empático y capaz de valorar la diversidad de su entorno, (h) instruido ampliamente en las diversas áreas del desarrollo humano; (i) poseedor de una conciencia ecológica (Peru, 2014).

Alguns desses atributos já são avaliados no processo seletivo. Como observa Rivera (2021, p. 3) *“ingresar a un COAR no solo depende del alto rendimiento académico, el resultado está supeditado a mostrar y demostrar cierto “modo de ser” [...]”*. Para esta autora, a prova escrita de habilidades socioemocionais, a jornada vivencial e a entrevista operam como um filtro para selecionar jovens com um tipo específico de subjetividade, ou seja, mais próximos a um perfil de líderes empreendedores.

Nas publicações das EREM, é enfatizada a formação do jovem empreendedor, apto a atuar com autonomia nos contextos comunitário e laboral e conectado com as mudanças do mercado de trabalho, o que sugere uma conexão com as configurações mais recentes da teoria do capital humano. Um documento da Secretaria Estadual de Educação (Pernambuco, 2019) apresenta o perfil de estudante que se pretende formar no programa:

AUTÔNOMO: capaz de avaliar e decidir.

SOLIDÁRIO: capaz de envolver-se como parte da solução e, não, como parte do problema, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

PRODUTIVO: a) Preparado para compreender as características e exigências do novo mundo do trabalho; b) Detentor das habilidades básicas e de gestão requeridas para um bom desempenho; c) Apto para a aquisição das habilidades específicas requeridas pela opção que abraçar (Pernambuco, 2019, p. 8).

As publicações dos *Liceos Bicentenario* não tratam especificamente do perfil do estudante. São os projetos institucionais dos estabelecimentos escolares associados que apresentam, de forma mais detalhada, esse perfil. As diretrizes oficiais do programa se concentram, sobretudo, na organização administrativa e pedagógica das escolas e nas estratégias a serem desenvolvidas por docentes e equipes diretivas para alcançar os padrões exigidos. Contudo, a leitura dos documentos permite identificar o esforço, a disciplina, a superação e capacidade de adaptação ao mercado de trabalho como características desejadas a um estudante dos LBE.

Nas três políticas investigadas – mais acentuadamente nos COAR e LBE – as diretrizes revelam um propósito de formação de um perfil de jovem que incorpore a marca do programa, em uma perspectiva de distinção acadêmica e social. Para tanto, são estabelecidos vários dispositivos, como normas de comportamento e apresentação pessoal, estratégias de controle e otimização do tempo e tutorias individuais. Tais expedientes contribuem para fortalecer, nos estudantes, o sentimento de pertencimento institucional e uma identidade associada à excelência acadêmica e ao esforço individual. Tais aspectos são tratados no capítulo 5.

3.1.4 Princípios e pilares dos programas

Os programas investigados apresentam de formas distintas os princípios e/ou pilares nos quais se fundamentam. Em linhas gerais, as EREM evocam uma dimensão formativa, baseada em ideais da educação integral e mais focada no estudante. Os LBE enfatizam princípios de gestão pedagógica voltados para a melhoria dos indicadores de desempenho e para a criação de uma cultura de excelência. Os COAR, por sua vez, articulam princípios formativos e pedagógico-administrativos.

Escolas Referência em Ensino Médio

Nos documentos e publicações oficiais das EREM se destacam, como pilares do programa, (1) a Educação Interdimensional, (2) o Protagonismo Juvenil e (3) o Projeto de Vida (Pernambuco, 2019). Tais referências foram estabelecidas no período do Procentro e mantidas quando este programa se converteu no PEI, originando as EREM e ETE.

Educação Interdimensional

A proposta da Educação Interdimensional foi criada e difundida pelo pedagogo mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa, que atuou como consultor do Procentro e posteriormente do PEI. Pode ser definida como um sistema pedagógico-filosófico que propõe que as ações educativas devem contemplar, de forma integrada, quatro dimensões do ser humano: *logos*, *pathos*, *mythos* e *eros*, que correspondem, segundo o autor, à racionalidade, afetividade, espiritualidade e corporeidade (Costa, 2008). A Educação Interdimensional dialoga, também, com os quatro pilares estabelecidos pela Unesco para a educação no século XXI no documento conhecido como Relatório Jacques Delors, de 1999: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Silva (2018, p. 86) avalia que

A conciliação da proposta de educação interdimensional com os preceitos centrais do Relatório Jacques Delors aponta para o alinhamento com objetivos formativos requeridos pela atual lógica de produção flexível, a qual afirma a necessidade do desenvolvimento de novas aptidões por parte dos trabalhadores, para que assim eles estejam aptos a lidarem com a nova dinâmica do mundo do trabalho, marcada pela instabilidade.

Os princípios adotados pelas EREM são, em grande medida, adaptações de trabalhos de Costa realizados para organizações do terceiro setor. Aspectos do ideário empresarial, como a adaptação da educação às demandas da reestruturação produtiva e a responsabilidade social desconectada de sua dimensão política se veem refletidos no modelo.

Protagonismo Juvenil

A implantação de projetos de protagonismo juvenil nas escolas de tempo integral (EREM e ETE) consta nas diretrizes do programa e está prevista na LC 125/2008, artigo 3º (Pernambuco, 2008). A ideia de protagonismo juvenil desenvolvida

nas EREM está associada aos princípios da Educação Interdimensional e também se fundamenta na obra de Antônio Carlos Gomes da Costa. Este educador foi um dos principais responsáveis pela sistematização e divulgação do conceito no Brasil por meio de publicações, cursos de formação e consultorias. Segundo ele,

no campo da educação, o termo protagonismo juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (Costa; Vieira, 2006).

Em termos práticos, o protagonismo juvenil proposto por Costa (1996) implica o envolvimento dos jovens em ações que extrapolem seus interesses individuais. Podem ter como *locus* escolas, instituições, espaços comunitários “e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário” (Costa, 1996, p. 90). No plano de ação sugerido pelo autor (Costa, 2001), os professores têm um papel de supervisão no planejamento e execução dos projetos e devem atribuir progressiva autonomia aos estudantes.

Na vivência dessa pedagogia, o educador já não pode limitar-se à docência. Mais do que ministrar aulas, ele deve atuar como líder, organizador, animador, facilitador, criador e co-criador de acontecimentos por meio dos quais o educando possa desenvolver uma ação protagônica (Costa, 2001, p. 79).

O conceito de protagonismo juvenil foi intensamente difundido no Brasil por organizações empresariais do terceiro setor, além de estar presente em discursos governamentais e textos produzidos por organismos internacionais, como Cepal e Unesco⁸⁷. Entretanto, sua acepção positiva não é consensual. As críticas se referem principalmente à instrumentalização da ação dos jovens por meio de um ativismo que não favorece a reflexão sobre questões políticas e sociais mais amplas.

Para Guedes (2007), o “protagonismo juvenil via empoderamento” presente nos documentos dos organismos internacionais se insere em uma perspectiva de

⁸⁷ Ver documento “Protagonismo Juvenil en proyectos locales: lecciones del Cone Sur”, publicado em 2001 pela Unesco/Cepal em que são divulgadas ideias e experiências em torno do protagonismo de jovens pobres. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2263/1/S2001610_es.pdf

readaptação às estruturas econômica e político-ideológica contemporâneas, apresentando-se como alternativa à participação política ativa dos jovens.

Conceitualmente, toma por fundamento o princípio meritocrático de que o jovem pobre torna-se autônomo e responsável, logo, empreendedor e voluntário, exercendo uma participação política juvenil tutelada para enfrentamento dos desvios causados pela base material capitalista (Guedes, 2007, p. 138).

Na mesma direção, Ferreti, Zibas e Tartuci (2004) afirmam que o protagonismo juvenil pode estimular valores, crenças e ações de caráter mais adaptativo que problematizador. De acordo com os autores,

essa forma de encarar e promover a participação de jovens e adolescentes abre, potencialmente, perspectivas para ações solidárias e meritórias diante das necessidades imediatas da população e dos próprios jovens. entretanto, carrega consigo a possibilidade de despolitizar o olhar sobre as determinações da pobreza e sua manutenção, desviando o foco das preocupações do debate político e social sobre tais determinações para o da ação individual ou coletiva, com vistas a minorar, de modo funcionalista, "os aspectos negativos do pós-industrialismo", designação eufêmica para os desdobramentos sociais e econômicos da atual fase do capitalismo mundial (Ferreti; Zibas; Tartuci, 2004, p. 417-418).

Souza (2009), após analisar textos sobre o tema, especialmente os divulgados por organismos internacionais, chama atenção para o fato de que em tais produções a palavra política é praticamente ausente:

Essa "nova forma" constitui, em última instância, encenação, implicando a anulação da política e funcionando como mecanismo de integração da juventude pobre. A anulação da política ocorre pela adoção do "fazer coisas" como forma de participação e pela fabricação do consenso pelo discurso, o que impede a fala autônoma e transgressora (Souza, 2009, p. 1).

Desse modo, ainda segundo Souza (2009), a ideia do protagonismo juvenil torna-se uma estratégia pedagógica, um método de educação para a cidadania, aparecendo tanto nos currículos do ensino médio quanto nos projetos de organizações não governamentais. Em uma perspectiva instrumental e voltada para a eficiência, o "fazer coisas" acaba por substituir a noção de cidadania.

Projeto de Vida

A elaboração do Projeto de Vida pelos estudantes é considerada o principal pilar da formação oferecida nas EREM. A iniciativa foi introduzida pelo ICE nos Centros Experimentais e implementada nas EREM pelo mesmo instituto. Em seguida, foi difundida em várias partes do país como fundamento básico da Escola da Escolha, modelo pedagógico e de gestão escolar desenvolvido pelo ICE em redes públicas, por meio de consultorias e convênios.

A inserção do Projeto de Vida no currículo do ensino médio, iniciativa da qual o estado de Pernambuco foi pioneiro, foi incorporada nacionalmente pela reforma conhecida como Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017). A lei estabelece que “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, Art. 3, § 7).

Como já mencionamos, ministro Mendonça Filho, titular da pasta da Educação à época da elaboração Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017), ocupou os cargos de vice-governador e governador de Pernambuco entre 2003 e 2007, período em que foi implantado o Procentro no estado. Possivelmente, a experiência desenvolvida no estado serviu de inspiração ao ministro. A inclusão do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio se deve também à influência de organizações não governamentais, como Instituto Sonho Grande, Instituto Aliança e Instituto Ayrton Senna, além do próprio ICE. Estas organizações têm atuado ativamente na divulgação e aplicação do Projeto de Vida em redes de ensino de todo o país, especialmente nos programas de educação em tempo integral.

Em linha gerais, a proposta do Projeto de Vida visa orientar os jovens em um processo de autoconhecimento e projeção de metas para estudos e carreira. Constitui-se, ao mesmo tempo, em princípio filosófico-pedagógico e componente curricular das EREM. Segundo o ICE (2015, p. 30), por meio do Projeto de Vida

os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser, mas o agir sobre eles, ou seja, quais etapas deverão atravessar e mobilizá-los a pensar nos mecanismos necessários para chegar lá [...].

Nas EREM, o Projeto de Vida é desenvolvido em forma de disciplina curricular, que em várias escolas é associada ao conteúdo de Empreendedorismo. A disciplina Projeto de Vida faz parte do currículo dos três anos do ensino médio. A metodologia utilizada associa as ideias de Gomes da Costa aos princípios da TEAR e é transmitida aos docentes em cursos de formação e cadernos pedagógicos que contêm orientações e planos de aula.⁸⁸

De acordo com orientação da Secretaria de Educação (Pernambuco, 2019), o Projeto de Vida é realizado em quatro etapas, ao longo de todo o ensino médio. Inicialmente, o estudante estabelece suas metas para o futuro a partir de seus desejos e aspirações. Na etapa seguinte, realiza um diagnóstico pessoal e analisa seus valores, qualidades e habilidades. A terceira etapa consiste em identificar e examinar as oportunidades e os possíveis obstáculos à consecução das metas delineadas. Na quarta e última etapa, o estudante define o seu plano de carreira e elabora a chamada “escada da vida” para os anos seguintes, em que cada degrau representa um ano (Magalhães, 2008; Pernambuco, 2019).

O plano de vida de cada aluno é o instrumento que lhe permite se questionar sobre os seus ideais, potenciais, bem como a realidade do mundo externo e da escola. [...] O aluno aprende a fazer planos, estabelecer metas, assumir compromissos, lograr resultados e rever suas metas. Também aprende, sob a orientação de um professor-orientador, a melhor forma de articular suas aspirações e possibilidades com seu esforço, capacidade e circunstâncias concretas de sua vida (Magalhães, 2008, p. 65).

Os atos de refletir sobre si mesmo, analisar possibilidades e elaborar um projeto para o futuro têm potencial de impactar positivamente a trajetória de um jovem e contar com orientação de um adulto nesse percurso pode ser de grande relevância. No entanto, há que se problematizar quais premissas sustentam a inserção, no currículo, de uma proposta dessa natureza.

As publicações do ICE e da SEE/Pernambuco sobre o Projeto de Vida – em especial os cadernos pedagógicos dirigidos aos docentes – remetem a uma lógica homogeneizante e prescritiva de uma certa forma (ou uma forma certa) de ser jovem. A leitura do material didático permite identificar o que Popkewitz (2018) chamou de “modelos de práticas para criar tipos de pessoas” e projetar o que estas pessoas

⁸⁸Ver “Projeto de Vida: Guia do Educador” (PERNAMBUCO, 2021). Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/15428/2-21-pernambuco-Prof-ano-1-apresenta.pdf> Acesso em: 05 out. 2021.

devem ser no futuro. Para este autor, os currículos escolares tendem a se converter em práticas culturais que "incorporam princípios e normas que discernem o que é sensato, o que é prático e quem são as pessoas consideradas 'razoáveis'" e, nessa perspectiva, "incorporam as esperanças e os medos de quem se encaixa e de quem não se encaixa neste projeto" (Popkewitz, 2018, p. 87-88, tradução nossa).

Em síntese, o conjunto dos documentos analisados sugere que as propostas de Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil, bem como a disciplina Empreendedorismo foram planejadas para atuar de maneira coordenada na formação de um tipo de jovem com o perfil almejado pelo programa. Há que se considerar, contudo, que os tempos e espaços proporcionados por estes componentes curriculares podem ser apropriados de formas distintas pelos sujeitos das escolas, inclusive em uma perspectiva de transgressão.

Liceos Bicentenario de Excelencia

Como mencionamos anteriormente, os princípios enunciados nas publicações dos *Liceos Bicentenario* são de caráter predominantemente instrumental, claramente direcionados para a melhora de indicadores de desempenho. As diretrizes do programa estabelecem cinco Princípios de Excelência que os liceus participantes devem compartilhar no propósito de instalar a "cultura Bicentenário". São eles: (1) altas expectativas, (2) foco na sala de aula, (3) nivelamento de aprendizagem, (4) liberdade e autonomia e (5) liderança diretiva (Chile, 2020).

Altas expectativas

"Las altas expectativas implican creer, pero también exigir" (Chile, 2020, p. 20). Nas diretrizes dos LBE é defendido o princípio de que todos os estudantes são capazes de alcançar um bom desempenho, para isso devem ser valorizados em seus potenciais e estimulados a vencer suas dificuldades. A orientação para docentes é que sejam exigentes e rigorosos, distribuam reforços positivos e acompanhem de perto os estudantes. Compromissos firmados com os estudantes e suas famílias, juntamente com a apologia ao esforço e à superação, contribuem para que o princípio das altas expectativas seja uma marca dos *Liceos Bicentenario*.

Foco na sala de aula

“Los Liceos Bicentenario entienden que es en la sala de clases en donde cualquier situación externa desventajosa puede ser resuelta, ya que la educación es el medio para alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades” (Chile, 2020, p. 23). A relação entre princípio do foco na sala de aula e a igualdade de oportunidades é justificada, no documento, pelo fato de que o aprendizado em sala tem um papel tanto mais importante quanto mais vulnerável seja o contexto em que vive o estudante (Chile, 2020).

As diretrizes dos LBE estabelecem algumas condições que os estabelecimentos participantes devem seguir no cotidiano das salas de aula, como uma espécie de normalização.

Nivelamento de aprendizagem

O princípio do nivelamento de aprendizagem expressa a importância que é dada, pelo programa, à homogeneização da base de conhecimentos que os estudantes possuem. *“¿Cómo podemos enseñar fracciones si algunos estudiantes no saben dividir?”* (Chile, 2020, p. 24).

A proposta de nivelamento partiu do diagnóstico de que há, entre os estudantes, lacunas em relação a determinados conteúdos do currículo nacional que já deveriam ter sido aprendidos. Para lidar com a assimetria em relação aos conhecimentos prévios, a metodologia adotada nos *Liceos Bicentenario* estabelece fases de nivelamento no início do ano letivo e antes de cada unidade didática. *“Si es necesario, se retroceden dos o tres años en el currículum para retomar contenidos anteriores y fortalecer lo básico antes de comenzar con nuevos”* (Chile, 2020, p. 25).

Há, ainda, a exigência de que os estudantes obtenham 80% de aproveitamento em cada unidade didática – em Linguagem e Matemática – para que possam avançar à unidade seguinte. Nesse contexto, são disponibilizadas ações de acompanhamento e avaliações especiais que possibilitam aos estudantes a recuperação de conteúdos em que não foram bem avaliados.

Para o Mineduc, o princípio do nivelamento de aprendizagem é uma marca dos LBE, sendo responsável, em grande medida, pelo êxito do programa, pois, além de aproximar o ensino ao nível dos estudantes, permite aos professores se apropriarem melhor do currículo (Chile, 2020, p. 25).

Liberdade e Autonomia

De acordo com as diretrizes dos LBE, o princípio da Liberdade e Autonomia parte da convicção de que a autonomia dos estabelecimentos é um valor que se deve defender, sendo fundamental para melhorar o sistema educativo, pois valoriza o contexto de cada escola, com sua história, necessidades e experiências. (Chile, 2020, p. 26). Articula-se, também, com o princípio da liberdade de cátedra, que, de acordo com o texto,

“también se refleja en la libertad que tienen los establecimientos en la forma que organizan los tiempos, distribuye el currículum que le corresponde de la manera en que mejor se adecúa a los ritmos y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y adecúa prácticas y metodologías que van decidiendo libremente con la experiencia.” (Chile, 2020, p. 26)

Liderança diretiva

A ênfase na capacidade de liderança dos diretores de escola é uma característica marcante dos três programas investigados. Especialmente no Chile, o tema *liderazgo directivo* tem motivado a produção de um expressivo volume de artigos e trabalhos acadêmicos.

Como princípio dos LBE,

el LIDERAZGO DIRECTIVO orienta a los líderes de los Liceos Bicentenario a ser capaces de consolidar un modelo de gestión educativa que contenga lo siguiente: establecer objetivos y expectativas, asignar recursos de manera estratégica, asegurar una enseñanza de calidad, liderar el aprendizaje y la formación docente y asegurar un entorno ordenado y seguro (Chile, 2020, p. 28).

De acordo com esse princípio, os diretores têm a missão de transmitir os objetivos e expectativas da escola a toda a comunidade escolar, de forma que esta se alinhe ao Projeto Educativo Institucional (PEI). Isso envolve atribuições como a criação de uma cultura de ordem e responsabilidade, o estabelecimento de rotinas e de estratégias de aproveitamento efetivo do tempo da aula. Os diretores são responsáveis, ainda, por acompanhar o trabalho dos docentes, visitando salas de aula e monitorando os resultados obtidos por eles (Chile, 2020).

Segundo o Ministério da Educação chileno, o enfoque na liderança diretiva tem demonstrado resultados expressivos em aspectos como clima de convivência escolar, motivação dos professores e qualidade das aprendizagens (Chile, 2020).

Os cinco Princípios de Excelência dos *Liceos Bicentenario* chamam a atenção não só por seu caráter instrumental, mas pela forma com que são redigidos. A orientação para os resultados é expressa de forma direta, sem rodeios. Tal forma discursiva, expressa em frases como “*lo que não se mide, no existe*” (Chile, 2020, p. 25), chega a causar estranhamento. Os princípios convergem para a criação de uma cultura própria do programa, na qual se destacam a uniformização de condutas, o estreito monitoramento de resultados e a apologia a valores como disciplina, esforço e excelência, esta última relacionada a indicadores de desempenho.

Outro aspecto a ser destacado é a defesa da liberdade e autonomia dos estabelecimentos, que contrasta com o caráter fortemente centralizado e prescritivo do programa. A adoção de guias de aprendizagem e a existência de um sistema próprio de avaliação e acompanhamento, somadas à exigência do cumprimento de estritos padrões e metas de desempenho, nos levam a supor que as margens de liberdade e autonomia não abrangem o núcleo duro do programa. O que se percebe a partir da leitura dos documentos oficiais é, ao contrário, uma busca pela homogeneização de estratégias e condutas, no propósito de criar a chamada *cultura Bicentenario*. Por outro lado, os documentos analisados indicam que a autonomia dos estabelecimentos escolares é exercida em aspectos como definição da estrutura administrativa, proposição de projetos institucionais, estabelecimento de convênios e ações de promoção de convivência escolar e comunitária.

Colegios de Alto Rendimiento

No prospecto de apresentação dos COAR (Peru, 2014a) são enunciados os valores sobre os quais o programa se sustenta. Tais valores se mostram coerentes com o objetivo do programa de formar líderes comprometidos com a transformação social:

Equidad- Es el reconocimiento de la diversidad y sus necesidades, generando a partir de ello, igualdad de oportunidades.

Libertad- Es la capacidad de actuar según nuestras propias convicciones, criterios y decisiones.

Perseverancia- Es la actitud permanente por mejorar y superarse.

Respeto- Es la valoración de uno mismo y de los demás, considerando su dignidad como ser humano y el reconocimiento de los roles de autoridad asignados.

Solidaridad- Es el compromiso asumido con el otro, con su dignidad, su libertad y su bienestar (Peru, 2014a, p. 6).

Em outro documento, a Resolução Ministerial 274/2014 (que estabelece a criação dos COAR), são apresentados, separadamente, princípios e enfoques. O texto esclarece que

Los principios son los valores que fundamentan el desarrollo del modelo de servicio. En ese sentido, marcan las condiciones de acción en la práctica del servicio educativo. Se diferencian de los enfoques pues estos sientan las bases teóricas, mientras que los principios delimitan el accionar (Peru, 2014).

Os princípios são apenas enumerados no texto: ética, inclusão, qualidade, democracia, interculturalidade, consciência ambiental, criatividade e inovação. Não há uma justificativa da escolha destes princípios, tampouco é informado como eles se relacionam com o projeto formativo dos COAR (Peru, 2014).

Os enfoques, por sua vez, podem ser compreendidos como os pilares do programa. São definidos no texto como concepções e teorias nas quais os estabelecimentos da *Red* COAR devem se basear para atingir seus objetivos. Visam orientar a escolha dos fundamentos do processo de aprendizagem e articulam-se aos componentes do modelo (Peru, 2014). São eles: enfoque complexo das competências, enfoque psicopedagógico, enfoque intercultural e enfoque ecológico.

Enfoque complexo das competências

O primeiro enfoque enfatiza a integração da formação com o contexto social. Propõe que orientação da aprendizagem seja articulada a problemas concretos e ressalta a importância de que os processos de ensino-aprendizagem e avaliação tenham um verdadeiro sentido para estudantes e docentes.

Este enfoque asume las competencias como procesos complejos de desempeño ante actividades y situaciones diversas, conllevando al logro de la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente. Los servicios educativos del COAR contribuyen con estos aprendizajes brindando oportunidades para analizar, comprender, y proponer soluciones a los problemas del contexto social, comunitario, profesional, organizacional y disciplinar – investigativo (Peru, 2014b, p. 2).

Enfoque psicopedagógico

Como o próprio nome sugere, o enfoque psicopedagógico diz respeito às formas com que os sujeitos aprendem e se desenvolvem emocionalmente. Reconhece “*el contexto extraescolar como espacio de construcción de aprendizaje*” e “*toma en conta el carácter plural e multifacético del aprendizaje*” (Peru, 2014, p. 4). Este enfoque pressupõe o acompanhamento contínuo dos estudantes por meio de apoio acadêmico, vocacional e socioafetivo e de intervenções que os auxiliem na superação de obstáculos (Peru, 2014b).

Enfoque intercultural

Este enfoque reconhece a diversidade cultural como riqueza e destaca a contribuição da confluência de diferentes experiências no processo formativo: “*La idiosincrasia, costumbres, visiones, hábitos, etc., constituyen conocimientos generadores de nuevos conocimientos que permiten fortalecer su sentido de pertenencia y su identidad para su relación con la comunidad internacional*” (Peru, 2014b, p. 3).

Essa perspectiva reafirma a expectativa dos formuladores da política de que os COAR sejam centros de convergência de jovens com distintas origens geográficas e culturais, em uma perspectiva integradora. Espera-se que a convivência com as diferenças proporcione aos estudantes crescimento pessoal, ampliação de laços de comunicação e comprometimento com o desenvolvimento da comunidade (Peru, 2014b).

Enfoque ecológico

Este enfoque diz respeito à organicidade do processo formativo desenvolvido nos COAR. Considera que “*El estudiante se desarrolla como producto de la compleja interacción existente entre los miembros de su entorno socio ambiental, emocional y cognitivo. Este entorno se organiza a través de estructuras o sistemas concéntricos de interdependencia [...]*” (Peru, 2014, p. 4). A ideia principal do enfoque ecológico é o estabelecimento de canais de comunicação entre os atores dos distintos contextos que compõem o entorno do estudante, considerando que todos eles exercem impacto em seu desenvolvimento.

Os elementos conceituais presentes nos enfoques do modelo COAR estão em conformidade com o perfil de jovem se pretende formar. Os quatro enfoques têm como sujeito o estudante e estão direcionados ao seu desenvolvimento em uma perspectiva que vai além dos aspectos acadêmicos. Essa abordagem contrasta com os Princípios de Excelência do programa chileno, centrados em processos e códigos de conduta que conduzem à melhora de resultados.

Os enfoques têm como ponto de interseção a concepção de um ambiente de aprendizagem que transcende o espaço e os conteúdos da sala de aula. Essa visão ampliada considera aspectos que vão desde as relações comunicativas à atenção aos problemas sociais da comunidade. Tal perspectiva é consoante com o objetivo geral do programa – desenvolver um projeto de formação integral voltado para formação de jovens com perfil e habilidades de liderança – e com o regime de internato, cujas demandas e possibilidades de interação são alargadas em comparação com as escolas regulares.

3.1.5 Referências emaranhadas, ambiguidades e contradições: desafios à pesquisa

Como já mencionamos, a circulação transnacional de políticas e o estabelecimento de uma agenda global para a educação constituem-se em um referencial fundamental para a pesquisa comparada em políticas educacionais. Porém, a consideração do contexto e das particularidades locais são igualmente importantes.

Com efeito, a análise das publicações oficiais dos programas revela um complexo emaranhado de referências externas e internas. Estas se articulam em normas e diretrizes que espelham as contradições ligadas à correlação de forças locais, ao mesmo tempo em que buscam consensos em torno de aspectos como meritocracia, eficácia e *accountability*.

Embora nos documentos analisados seja possível observar formas discursivas que caracterizam certos princípios “universais” da NGP, sobretudo nos programas brasileiro e chileno, estas se configuram de forma diversa. Como pontuam Verger e Normand (2015, p. 600), *“la NGP no es un modelo de reforma educativa monolítico ni*

adopta la misma forma en todos los lugares; más bien, se puede concretar en enfoques de gobernanza y en diseños de políticas educativas bien diferenciados.”

A substituição da ideia de educação pela de aprendizagem (Biesta, 2005) uma das repercussões da adoção de princípios gerencialistas na educação, pode ser observada nas diretrizes dos programas LBE e EREM, sendo que no segundo isso ocorre de forma menos explícita. Enquanto nos documentos dos LBE tal premissa é expressa de forma direta, percebe-se, nos documentos oficiais das EREM, uma tentativa de articular a cultura do desempenho aos ideais da educação integral, o que confere às publicações o caráter contraditório que caracterizou as políticas educacionais brasileiras na década de 2000 (Clementino, 2019; Oliveira, 2015), período no qual programa foi gestado a partir da experiência das escolas *charter*.

Os documentos oficiais do COAR. Por sua vez, indicam uma incongruência entre os *enfoques* do programa, que valorizam aspectos como a interculturalidade e a atenção aos problemas locais, e a ênfase dada ao currículo e às avaliações do *Bachillerato Internacional*.

Não obstante o caráter prescritivo que caracteriza os textos de alguns programas, Ball e Mainardes (2011, p. 46) nos lembram que as políticas não necessariamente dizem o que fazer, mas criam circunstâncias em que as opções de ação se ampliam, se reduzem ou se modificam. O desafio que se coloca é, portanto, tentar compreender de que forma as diretrizes dos programas investigados são interpretadas e postas em prática (ou não) pelas escolas e seus sujeitos.

3.2 As regulações institucionais

A regulação social é apresentada por Reynaud (1991) como um produto de ações e decisões interdependentes de atores que operam em situações definidas. Tais ações e decisões são pautadas, no contexto de uma cultura normativa comum, por um conjunto compartilhado de oportunidades e restrições. Os sistemas sociais, nessa perspectiva, são entendidos como resultado da articulação ou equilíbrio interdependente de numerosos subsistemas de interação, com suas respectivas regras e fontes de regulação.

Yang (2015) menciona a emergência de uma “dualidade crescente” nas políticas educacionais. De um lado, considera-se que a maneira de formular uma política é altamente contextualizada, assim como sua implementação é fortemente

dependente do contexto. Porém, por outro lado, as políticas que se deslocam em esfera global exercem fortes impactos em locais bem distantes daquele em que foram formuladas. (Yang, 2015, p. 319).

As políticas educacionais investigadas foram lançadas entre 2008 e 2014. O período de implementação, consolidação e expansão destes programas tem um panorama de fundo com elementos comuns. Nos três países, houve alternância entre governos de distintas orientações ideológicas, sendo que no Brasil e no Peru a frágil ordem democrática sofreu ataques e rupturas. O Chile, por sua vez, foi palco – sobretudo em 2011, 2015 e 2019 – de vigorosas mobilizações populares que desafiaram governos dos lados esquerdo e direito do espectro ideológico. A promulgação de uma nova carta magna, expressa pela vontade dos chilenos em plebiscito e elaborada por uma assembleia constituinte de maioria progressista, foi mais uma vez adiada quando a maioria dos eleitores manifestou rechaço ao documento.

O clima de inquietação política nestes países se conecta uma tendência de polarização e radicalização político-ideológicas que vem sendo observada em várias partes do mundo. Nas últimas eleições presidenciais realizadas nos três países – Peru e Chile em 2021 e Brasil em 2022 –, o segundo turno foi disputado entre candidatos do espectro da esquerda/centro-esquerda e candidatos alinhados à extrema direita. Embora os primeiros tenham sido vitoriosos, seus governos vêm sendo desafiados por problemas decorrentes da polarização, que vão desde a desagregação do tecido social à violência política.

Entre o período de início e conclusão deste trabalho (2019-2023), testemunhamos uma série de mudanças nos programas investigados. Os principais aspectos observados são expansão da oferta, reformulação das estratégias de avaliação/monitoramento e modificação dos critérios de seleção de estudantes. As alterações mais significativas ocorreram nos contextos brasileiro e chileno. O programa peruano manteve a maior parte das características apresentadas no início da pesquisa, porém algumas mudanças sinalizaram um esforço para tornar o programa mais democrático no que diz respeito à origem geográfica e ao perfil sociocultural dos ingressantes.

O período delimitado para a análise vai desde a implementação dos programas ao fim de 2022. As fontes utilizadas são (1) leis, decretos e resoluções; (2) projetos

de lei; (3) publicações oficiais dos programas; (4) notícias veiculadas na mídia e (5) pronunciamentos de autoridades.

Apresentamos, inicialmente, quadros como o mapeamento dos principais marcos regulatórios de cada programa e, em seguida, destacamos aspectos dos respectivos contextos de influência. Ao final, em um esforço comparativo, analisamos algumas tendências observadas nas três políticas.

3.2.1. Escolas de Referência em Ensino Médio

Quadro 10 – Regulações normativas – EREM (continua)

Ano	Governo (estado)	Evento ou norma regulatória	Sinopse	Principais atores	Mudanças / efeitos
2004	Jarbas Vasconcelos (MDB)	Convênio entre ICE e governo de Pernambuco para remodelação do Ginásio Pernambucano.	Reestruturação física, pedagógica e organizacional do Ginásio Pernambucano com transferência da gestão ao ICE.	Grupo de empresários (fundadores do ICE) Governo de Pernambuco	Introdução do modelo de escola <i>charter</i> em Pernambuco e da participação direta do terceiro setor na gestão da educação. Intensa divulgação da iniciativa pela mídia e organizações do terceiro setor.
2004	Jarbas Vasconcelos	Parecer sobre a realização de processo seletivo no Ginásio Pernambucano.	Proibição da realização de provas de admissão de estudantes.	Ministério Público Conselho Estadual de Educação Sintepe	Afirmação do caráter não seletivo da educação financiada pelo poder público. Ações por parte da escola de adaptação dos processos pedagógicos e adoção de um ciclo de nivelamento.
2005	Jarbas Vasconcelos	Parceria público-privada entre o governo de Pernambuco e o ICE para a criação do Procentro.	Criação de programa que expande o modelo de escolas <i>charter</i> para outras partes do estado.	Governo de Pernambuco ICE	Consolidação do modelo de parceria público-privada. Aumento da incorporação de princípios empresariais na gestão da educação no estado. Atenções da mídia e do terceiro setor voltadas para a experiência.
2008	Eduardo Campos (PSB)	Criação do Programa de Educação Integral de Pernambuco (PEI).	Transformação do Procentro em política pública estadual, estadualização dos Centros Experimentais.	Governo de Pernambuco ICE Banco Mundial	Início da expansão do modelo por meio de conversão de escolas existentes em EREM. Incorporação, pelo poder público, das tecnologias de gestão implementadas pelo ICE. Consolidação da função de organizações do terceiro setor como consultoras em políticas públicas.

Quadro 10 - Regulações normativas – EREM (conclusão)

Ano	Governo (estado)	Evento ou norma regulatória	Sinopse	Principais atores	Mudanças / efeitos
2008 a 2022	Eduardo Campos (PSB) Paulo Câmara (PSB)	Decretos de criação de novas EREM.	Conversão de escolas estaduais em EREM com adoção do regime integral ou semi-integral.	Governo de Pernambuco SEE - PE Prefeitos e políticos regionais	Inicialmente, implantação de no mínimo uma EREM em cada município, em uma perspectiva de fomento ao desenvolvimento regional. Posteriormente, massificação do modelo com flexibilização dos padrões de infraestrutura e equipamentos.
2011	Paulo Câmara (PSB)	Criação do Pacto pela Educação de Pernambuco (PPE), cujo marco legal foi aprovado em 2013.	Política voltada para aumento da qualidade da educação, com base na Gestão por Resultados.	Governo de Pernambuco SEE - PE	Diversificação e aperfeiçoamento das estratégias de controle e <i>accountability</i> . Estabelecimento de novos indicadores de avaliação de escolas e estudantes. Definição de escolas prioritárias dentro do programa.
2016	Paulo Câmara (PSB)	Criação do regime semi-integral de dupla jornada: manhã/tarde e tarde/noite.	Estabelecimento de um terceiro tipo de jornada, com um turno de 7h às 14h e outro de 14h30 às 20h40.	Governo de Pernambuco SEE - PE	Ampliação da oferta do modelo EREM com adaptações que visam reduzir o impacto orçamentário e a necessidade de construção de novas escolas.
2017	Paulo Câmara (PSB)	Criação das Escolas de Referência em Ensino Fundamental.	Adoção do modelo das EREM no ensino fundamental.	Governo de Pernambuco SEE - PE	Incorporação de escolas e/ou turmas de ensino fundamental ao modelo de educação integral das EREM, com priorização da jornada semi-integral de dois turnos.

Fonte: Elaboração própria com base em documentos oficiais.

Como já mencionamos, o estado de Pernambuco tem uma característica de continuidade em suas políticas, pois vem de mais de duas décadas de governos com afinidade política e programática, o que inclui quatro mandatos sucessivos do PSB (2007-2022). Como mostra o quadro acima, o fluxo regulatório do programa ocorreu de forma coerente com a orientação gerencialista assumida pelo estado na década de 2000 e reafirmada pelos sucessivos governos, sem rupturas.

Algo que chama a atenção na trajetória dessa política é que a reestatização das escolas *charter* fortaleceu o processo de privatização endógena, na medida em que o governo do estado incorporou a tecnologia de gestão que havia sido desenvolvida e implementada pelo ICE.

Ao longo dos anos, observou-se uma progressiva sofisticação dos instrumentos de avaliação, controle e rendição de contas – representada, sobretudo, pelo PPE – ao mesmo tempo em que se flexibilizavam as exigências de investimento em infraestrutura e equipamentos para que uma escola regular fosse convertida em

EREM. O PPE estabeleceu a categoria de escola prioritária, que são estabelecimentos com o desempenho abaixo de uma determinada linha de corte. Tais escolas recebem assessoria da SEE para a melhoria de processos e resultados.

3.2.2 Liceos Bicentenario de Excelência

Quadro 11 – Regulações normativas - LBE (continua)

Ano	Governo	Evento ou norma regulatória	Sinopse	Principais atores	Mudanças/ efeitos
2010	Sebastián Piñera (Renov. Nacional)	Lançamento do programa <i>Liceos Bicentenario de Excelencia</i>	Proposta de criação de uma rede de 60 liceus de excelência com inspiração nos liceus emblemáticos.	Governo do Chile/ Mineduc Pres. Sebastián Piñera Ministro Joaquín Lavín	Resposta às demandas populares pelo fortalecimento do sistema educativo público. Confirmação do compromisso de campanha com a busca de melhores resultados para a educação média.
2010 a 2012	Sebastián Piñera	Publicação de editais para seleção dos primeiros <i>Liceos Bicentenario</i>	Conversão ou construção de 60 LBE nas 16 regiões do Chile, mediante convênio de 10 anos com o Minedu.	Governo do Chile/Mineduc Entidades mantenedoras públicas e privadas subvencionadas	Boa receptividade ao modelo e aumento da procura das famílias por escolas públicas. Crescimento do prestígio dos LBE em função dos rápidos resultados alcançados.
2015	Michelle Bachelet (Partido Socialista)	Promulgação da <i>Ley de Inclusión Escolar</i>	Mudanças estruturais no sistema educativo, entre elas a extinção progressiva da seleção de estudantes pelas escolas públicas e subvencionadas.	Governo do Chile/Mineduc Congresso Nacional Movimentos estudantis/ movimentos sociais Acadêmicos e pesquisadores em educação	Avanço da concepção da educação como direito em relação à concepção de mercado educativo. Início do processo de extinção da seletividade e acirramento do debate público sobre o tema. Inibição do processo de “descreme”. Queda na média dos resultados alcançados pelos LBE.
2019 a 2021	Sebastián Piñera (Colig. Chile Vamos)	Lançamento de três editais para criação de 260 novos <i>Liceos Bicentenario</i> .	Expansão do modelo com ênfase na educação técnico-profissional.	Governo do Chile/Mineduc Entidades mantenedoras públicas e privadas subvencionadas	Reafirmação da excelência e da eficiência como princípios na gestão da educação. Aumento expressivo do percentual de LBE privados subvencionados. Aumento da diferenciação interna entre os estabelecimentos do programa.

Quadro 11 – Regulações normativas – LBE (conclusão)

Ano	Governo	Evento ou norma regulatória	Síntese	Atores	Mudanças/ efeitos
2019	Sebastián Piñera	Apresentação do projeto “ <i>Admisión Justa</i> ” pelo governo. Reprovação do projeto pelo Congresso.	Propõe que escolas de alta exigência possam selecionar 100% dos alunos por mérito acadêmico, entre estes, 30% devem ser alunos prioritários. As demais escolas são autorizadas a selecionar 30% dos alunos. Foi rechaçado pelo congresso.	Governo do Chile/Mineduc Ministra Marcela Cubillos Especialistas, educadores, sindicatos, organizações do terceiro setor etc. Congresso Nacional	Demarcação da posição do governo em defesa da seleção meritocrática e em oposição à <i>Ley de Inclusión</i> . Intensos debates durante a tramitação no Congresso, envolvendo vários segmentos da sociedade civil. Mobilização do debate público sobre o tema.
2020	Sebastián Piñera	Projeto de orçamento dos LBE para 2021, enviado pelo governo, é rechaçado pelo congresso.	Congresso não aprova o orçamento para os LBE enviado pelo governo, sob a principal alegação de que o orçamento para a educação, de forma geral, é insuficiente para as demandas.	Congresso Nacional Governo do Chile/Mineduc	Questionamento, por parte do congresso, em relação à distribuição desigual de recursos às escolas. Reações da mídia e da opinião pública em defesa dos LBE. Sinalização do enfraquecimento do governo e de suas pautas.
2021	Sebastián Piñera	Resolução que fixa requisitos para manutenção do selo Bicentenario pelos liceus nos 10 anos seguintes.	Entre outras mudanças, estabelece que os LBE devem se posicionar entre os 20% de melhor desempenho no Simce e na PAES, e não mais entre os 10%.	Governo do Chile/Mineduc	Diminuição da exigência em relação aos padrões de desempenho que os LBE devem alcançar, tanto no percentual como na abrangência, já que o padrão de comparação passa a ser relativo aos estabelecimentos do mesmo grupo de NSE.
2022	Gabriel Bóric (Convergencia Social)	Projeto de orçamento para 2023, enviado pelo governo ao congresso, reduz verba de financiamento dos LBE. A medida foi reprovada no Congresso.	Mineduc planejou reduzir 33% do orçamento previsto para o programa em 2023. Após desgaste na opinião pública, governo e deputados entram em acordo e o corte é revertido.	Governo do Chile/Mineduc Ministro Marco Antonio Ávila Congresso Nacional	Demarcação, pelo governo, de uma posição contrária ao favorecimento de instituições com maior desempenho. Críticas da mídia e de vários setores da sociedade à medida. Discussões sobre os LBE geradas no legislativo, no executivo e entre as duas instâncias.

Fonte: Elaboração própria com base em documentos oficiais.

Ao contrário do que ocorreu em Pernambuco, a trajetória dos LBE vem sendo marcada pelas diferenças na condução das políticas educacionais entre os governos. Desde 2010, quando foi lançado o programa, há, no Chile, uma alternância entre presidentes de distintas orientações político-ideológicas. As tensões entre a igualdade

meritocrática de oportunidades e a concepção de educação como direito ficam evidentes nas medidas tomadas pelos sucessivos governos, como pode ser observado no quadro acima. A *Ley de Inclusión Escolar* (Chile, 2015), que representou as mudanças mais profundas no sistema educativo chileno desde o fim da ditadura, foi alvo de duras críticas de Piñera antes e durante o seu segundo governo. Contudo, as intenções de reversão, que incluíam retornar ao sistema de *copago* e à seletividade nas escolas, não foram bem-sucedidas (Quiero Bastías; Muñoz, 2021).

Em relação às regulações do programa propriamente dito, destaca-se a flexibilização das metas de desempenho necessárias para a manutenção do selo *Bicentenario*. De acordo com primeiro edital publicado, em 2010, um LBE da modalidade científico-humanista deveria se posicionar entre os 5% de estabelecimentos de maior desempenho do Simce e na PSU, em nível nacional. No ano seguinte, este percentual foi flexibilizado para 10%, para o Simce, mantendo os 5% para a PSU.⁸⁹ Em 2021, já sob o impacto da extinção progressiva da seleção de estudantes, uma nova normativa estabeleceu que os LBE deveriam posicionar-se entre os 20% superiores no Simce e na PSU, não mais em âmbito nacional, mas dentro do grupo de estabelecimentos de mesma classificação socioeconômica.⁹⁰ Tais medidas foram tomadas em um contexto de queda na média de resultados dos LBE e a conseqüente diminuição no prestígio dessas instituições, tema que será abordado no capítulo 5.

Chamam a atenção, ainda, os cortes no orçamento destinado aos LBE. Para além das polêmicas em torno da pertinência dos LBE e da distribuição desigual de recursos entre escolas, as disputas na esfera orçamentária refletem as disputas político-ideológicas entre governo e oposição, principalmente por se tratar de um programa-símbolo do governo Piñera. As questões que atingem, de alguma forma, as escolas de excelência – tanto os liceus emblemáticos como os LBE – costumam receber intensa cobertura da mídia chilena e mobilizar a opinião pública. Nos dois episódios citados envolvendo orçamento (2020 e 2022), não foi diferente.

⁸⁹ A *Resolución n. 149*, de 15 abr. 2011, alterou a *Resolución n. 433*, de 20 jul. 2010.

⁹⁰ *Resolución Extenta n. 4336*, de 13 ago. 2021.

3.2.3 Colegios de Alto Rendimiento

Quadro 12 – Regulações normativas - COAR

Ano	Governo	Evento ou norma regulatória	Sinopse	Principais atores	Efeitos/mudanças
2010	Alan García (APRA)	Criação do Colegio Mayor Presidente del Perú	Criação de uma instituição de ensino destinada a formar jovens com perfil de alto desempenho.	Presidente Alan García Ministro José Antonio Chang Governo do Peru/ Minedu	Concentração de estudantes de alto rendimento de várias as partes do país. Interesse dos governos regionais na descentralização do modelo.
2014	Ollanta Humala (Gana Perú)	Lançamento do programa <i>Colegios de Alto Rendimiento</i>	Criação de uma política nacional com o propósito de levar o modelo do Colegio Mayor a todos os departamentos do país.	Governo do Peru/ Minedu Governadores dos deptos. Ministro Jaime Saavedra	Expansão da política com descentralização da oferta e manutenção da centralização administrativa.
2019	Martín Vizcarra (sem partido)	Reforma do marco jurídico dos COAR	Introdução do termo “habilidades sobressalientes” em substituição a “alto desempenho” Processo seletivo passou a dar mais ênfase nos aspectos psicométricos.	Debedsar/ Minedu Ministra Flor Pablo Medina	Alteração no foco da política. Ampliação do espectro de jovens com direito à postulação.
2021	Francisco Sagasti Partido Morado	Mudanças no Processo Único de Admissão	Introdução de pontuação extra para estudantes com deficiência, em condição de pobreza, oriundos de escola rural e falantes de língua originária. Introdução de cotas para beneficiários de programa de reparação.	Minedu/ Debedsar Ministro Ricardo Cuenca	Ampliação das oportunidades de ingresso e da diversidade do corpo discente.

Fonte: Elaboração própria com base em documentos oficiais

A política dos COAR não sofreu grandes alterações em seu desenho inicial e, ao contrário dos LBE e das EREM, mantém seu caráter restrito e de alta seletividade. Em 2019, o programa teve o seu marco legal reformulado pela RM n. 537.

Dicha actualización consistió en incorporar lineamientos para la identificación y selección de estudiantes con potencial de habilidades y desempeño sobresaliente procedentes de diversos contextos socioculturales, incluyendo en mayor proporción a la población del ámbito rural (Peru, 2019).

A nova configuração do programa implicou em uma maior valorização das habilidades socioemocionais no processo seletivo e contribuiu para aumentar a diversidade do corpo discente.

Não obstante os COAR tenham sido alvo de questionamentos por diversos setores, a alternância entre governos de diferentes matrizes ideológicas não resultou em mudanças significativas. Entretanto, a reformulação do processo seletivo (2021) representou uma maior abertura a estudantes de grupos culturalmente e economicamente diversos, o que será tratado na seção abaixo.

3.2.4 Tensões entre seletividade e democratização do acesso

Ao observar as ações de regulação institucional das três políticas ao longo do tempo, não verificamos, em momento algum, a adoção de normas que tornam o acesso às escolas mais restrito ou seletivo. Tensões e intenções de diferentes naturezas têm conduzido as políticas no sentido da flexibilização de critérios e à democratização do acesso. Essa abertura ocorre com diferentes propósitos e intensidades nos programas investigados. O acesso aos COAR, por exemplo, permanece altamente restrito, embora seu corpo discente venha se tornando mais diverso.

No programa brasileiro, o propósito de selecionar estudantes foi embargado logo de início, fruto de uma mobilização iniciada pelo sindicato de professores (Sintepe), que obteve apoio do Ministério Público e do Conselho Estadual de Educação.

No Chile, a determinação legal de extinção dos processos seletivos (2015), gerou calorosos debates. Desde a campanha eleitoral, lançada em 2013, Michelle Bachelet tecia críticas ao Simce, e a intenção de acabar com a seletividade nas escolas já havia sido anunciada em seu programa de governo:

A nivel escolar, debido al uso y consecuencias de los resultados del SIMCE, hemos empobrecido el concepto de calidad y educación y promovido prácticas como la selección, la exclusión y el entrenamiento de pruebas. Debemos superar esta definición e impulsar una comprensión más compleja e integral de calidad para recuperar el sentido de la labor educativa. Todos los establecimientos educacionales deberán ser de excelencia. [...] Terminaremos con toda forma de selección a nivel de la escuela, tanto económica, social, académica y conductual. (BACHELET, 2013, p. 16,19)

Quatro anos depois, foi a vez de Sebastián Piñera, durante sua campanha ao segundo mandato, fazer duras críticas à Lei de Inclusão sancionada por Bachelet. Já eleito, Piñera, juntamente com a ministra da educação Marcela Cubillos, apresentou

o *Proyecto Admisión Justa*, que propunha alterações na referida lei, com argumentos em defesa da liberdade de escolha dos estabelecimentos pelas famílias (*school choice*) e dos valores meritocráticos. A promoção da mobilidade social pelo do esforço individual, tendo a escola de excelência como veículo, foi a tônica da *Admisión Justa*. Um trecho do discurso de Piñera, proferido na ocasião da assinatura do projeto, deixa clara essa orientação:

[...] Y también quiero enfatizar la importancia del mérito, del esfuerzo, de la perseverancia, porque muchas veces en nuestro país sentimos que tenemos todos los derechos del mundo y nos olvidamos que cada derecho va siempre asociado a un deber. Y, por lo tanto, rescatar y valorar lo que significa el mérito, el esfuerzo, la perseverancia, el trabajo y el sacrificio es algo muy importante. Ustedes saben muy bien, no es lo mismo alcanzar la cumbre de una montaña, cuando uno se ha forzado en el proceso de escalarla y ha puesto lo mejor de sí mismo y logra llegar a esa cumbre en base a su propio mérito, cuando el azar, la suerte o la casualidad lo pone en esa misma cumbre. Lo mismo pasa en la vida. En la vida cada uno es dueño de su destino y cada uno tiene que ser capaz de trazar los caminos que quiera recorrer en este mundo. Y para esos caminos se requiere tener visión, imaginación, pero también fuerza, perseverancia y esfuerzo. Por eso las sociedades deben reconocer y valorar el esfuerzo y también premiar los logros y el mérito de las personas. De esta manera, tenemos que compatibilizar bien que el mérito y el esfuerzo es parte esencial en la consecución de las metas en nuestras vidas. En el único lugar donde la palabra “éxito” está antes que la palabra “trabajo” es en el diccionario, pero no en la vida real. Y por esa razón, creemos que nuestra sociedad tiene que aprender a valorar más y mejor el esfuerzo y el mérito de todos, y muy especialmente de nuestros niños y jóvenes que se están educando. Y es por esta razón que en el programa de nuestro Gobierno nos comprometimos textualmente “a restablecer el criterio del mérito y de la inclusión en los mecanismos de selección a nuestro sistema educacional” (Chile, 2019a).

Não obstante o esforço do governo e o apoio de vários segmentos da sociedade ao projeto, o Congresso não aprovou as mudanças propostas e as escolas continuaram sendo impedidas de realizar processos seletivos. Em um sistema de mercado performativo como o chileno (Falabella, 2015), isso é algo significativo.

Tal como observamos nas EREM, a ausência de processos seletivos formais nos LBE não impede que haja formas ocultas ou indiretas de seleção de estudantes, mas representa uma mudança no propósito original da política.

Nos COAR, as alterações no Processo Único de Admissão foram, inicialmente, no sentido de ampliar o escopo de estudantes habilitados a participar do processo seletivo. Nos primeiros editais, era necessário que o estudante estivesse entre os três primeiros colocados em média de notas em suas escolas de origem. A partir de 2018, foi aberta a postulação aos 10 primeiros colocados.

Outra alteração significativa nos critérios de acesso aos COAR ocorreu em janeiro de 2021. O Minedu, por meio da RM n. 63, incorporou ao processo seletivo um sistema de pontuações adicionais e cotas de ingresso para grupos socialmente vulneráveis. A partir da publicação dessa normativa, passaram a ser contemplados com pontuação adicional os estudantes (1) em condição de pobreza ou extrema pobreza; (2) provenientes de escolas rurais e/ou dos distintos modelos de atendimento educativo às populações rurais; (3) com deficiência; (4) provenientes de escolas de Educação Intercultural Bilíngue. Os beneficiários do Programa de Reparação em Educação, direcionado às vítimas da violência no período das guerrilhas (1980-2000) e seus descendentes diretos, foram contemplados com cotas de ingresso (Peru, 2021). Tais medidas representaram, já no primeiro ano de vigência, um aumento de 13% de estudantes pobres e 5% de oriundos de escolas rurais. Em 2021, mais de 500 ingressantes declararam ser falantes de um idioma originário.⁹¹

Setton e Martuccelli (2015) nos ajudam a compreender o movimento regulatório das políticas pesquisadas ao destacarem os efeitos de se vincular o reconhecimento às noções de excelência e mérito, em um cenário educacional pautado pela avaliação. Para estes autores,

os atores institucionais da escola, mas também os atores políticos do sistema educativo, têm interesse em enfatizar o imaginário de uma escola justa que é capaz de selecionar cada indivíduo (graças ao jogo triplo do reconhecimento, do mérito e da excelência) em função de seu valor e de seu esforço pessoal (Setton; Martuccelli, 2015, p. 1390).

3.2.5 A expansão dos programas e os dilemas de qualidade

Ao analisar, em conjunto, as transformações pelas quais os programas passaram, um dos aspectos que mais se destaca é a expansão dos LBE e das EREM.

Quando iniciamos esta pesquisa (2019), os LBE eram uma política focalizada com 60 escolas de excelência, cuja dinâmica de funcionamento estava fortemente ancorada na seleção de estudantes. Em 2022, o programa já contava com 320 unidades (16% das matrículas no segmento) e enfrentava o desafio de alcançar ou manter altos padrões de desempenho com um corpo discente admitido por sorteio.

⁹¹ Fonte: dados do Debedsar (2021) disponibilizados à pesquisadora.

As EREM já seguiam em uma trajetória contínua de expansão, ainda assim, o número de escolas participantes teve expressiva ampliação durante o período de realização desta pesquisa, chegando, em 2023, a 476 unidades, incluindo as 69 que ofertam também o ensino fundamental. As escolas que seriam, como o próprio nome indica, instituições de referência para o sistema, se tornaram o padrão, abarcando, em 2022, cerca de 60% das matrículas do ensino médio público no estado.⁹² A adaptação da expansão do programa às restrições de financiamento acarretou, por um lado, o relaxamento no cumprimento das diretrizes no que diz respeito à infraestrutura das escolas e, por outro lado, a intensificação do uso de ferramentas de monitoramento.

Pesquisas sobre as EREM (Mello Neto, 2016; Santos, 2016; Silva, 2016; Teixeira, 2017), constataram que há, em diferentes regiões do estado, escolas cujas estruturas e equipamentos não comportam o regime de tempo integral. Em nossa pesquisa de campo, realizada em 2022, observamos que as escolas visitadas apresentam problemas de manutenção da estrutura física, ausência de espaços adequados para determinadas práticas pedagógicas e escassez de materiais. O baixo investimento em quadras esportivas e laboratórios revela descumprimento, por parte do governo estadual, das diretrizes de funcionamento das EREM e tende a reforçar o estreitamento curricular que privilegia as disciplinas que integram as avaliações sistêmicas (Silva, 2016; Teixeira, 2017).

Em relação aos COAR, não houve, no período recente, expansão do número de unidades. Os investimentos são direcionados para dotar as unidades existentes de sedes próprias, já que a maior parte delas funciona em locais provisórios e enfrenta uma série de problemas de infraestrutura, como mostraram as pesquisas de Alcazár e Balarín (2021) e Asensio e Burneo (2019) e como observamos em um dos estabelecimentos visitados. A mudança de governo, em 2021, não alterou o compromisso com a construção das novas sedes e as obras continuam a ser delegadas à iniciativa privada.⁹³

⁹² Fonte: Inep (Censo Escolar 2022). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 25 fev. 2023.

⁹³ No segundo semestre de 2022, foi iniciada a construção dos COAR Tacna e Moquegua, sob a responsabilidade da empresa Southern Perú, na modalidade Obras por Impuestos. Já a construção das sedes dos COAR Cusco, Huancavelica e Pasco, foram anunciadas no mesmo ano pelo então presidente Pedro Castillo, na modalidade parceria público-privada.

No caso chileno, a trajetória de expansão do programa acompanhou o ciclo político do país. Durante o mandato de Michelle Bachelet (2014-2018) não houve credenciamento de novos *Liceos Bicentenario* e ficou clara a não priorização dessa política por parte do governo, cuja ênfase foi na democratização do acesso à educação e na mitigação do caráter privatista do sistema educativo.

A volta de Sebastián Piñera à presidência, em 2018, representou a retomada de políticas que incentivam a competitividade e a meritocracia. Ao divulgar, durante a campanha eleitoral, seu programa de governo, Piñera (2017) já criticava a *Ley de Inclusión* (Lei n. 20.845/2015) por ferir as prerrogativas de lucro das escolas subvencionadas e eliminar as práticas de seleção de estudantes.

Por otra parte, las reformas recientes han desestabilizado el sistema, dificultando la continuidad de muchos proyectos educativos y la gestión pedagógica y administrativa. La posibilidad de cierre o el paso a particular pagado de muchos centros de enseñanza es un escenario preocupante. La prohibición absoluta de establecer procesos de admisión de acuerdo a las particularidades de los proyectos educativos, el término en la práctica de los liceos emblemáticos, las restricciones para abrir nuevos establecimientos subvencionados, las limitaciones para que las familias y terceros aporten voluntariamente a mejorar la educación de sus hijos, son importantes problemas derivados de las reformas del gobierno actual que urge solucionar (Piñera, 2017, p. 75).

Cumprindo uma promessa de campanha, o governo Piñera credenciou mais 260 *Liceos Bicentenario*. No discurso em que anunciou a terceira convocatória para expansão do programa, o presidente reiterou que

Los Liceos Bicentenario promueven simultáneamente el esfuerzo y el mérito, y la inclusión y la movilidad social logrando, en consecuencia, grandes mejorías en la calidad de la educación y grandes mejorías en la equidad de la educación (Chile, 2020b).

Contudo, ao longo dos quatro anos de governo, o orçamento da educação no país se manteve estancado. O movimento de expansão do programa redundou em diminuição no investimento em infraestrutura e melhorias das escolas (Quiero Bastías; Muñoz, 2021), tal como ocorreu em Pernambuco.

Outro aspecto a ser destacado na expansão dos LBE é que mais de 40% dos estabelecimentos selecionados na segunda geração dos LBE são privados, percentual que contrasta com os 10% da primeira geração. Tal fato representa um aumento na transferência de fundos públicos para entes privados e, em certa medida,

põe em xeque o propósito de fortalecimento dos liceus públicos propalado pelos criadores do programa.

No tocante aos padrões de desempenho, a expansão dos programas aumentou a heterogeneidade interna dos estabelecimentos. Há escolas de alta performance e outras que estão bem distantes disso. Tal assimetria ocorre em ambos os contextos, mas de forma mais intensa em Pernambuco, onde parte expressiva da rede estadual foi convertida em EREM. Algumas escolas – sobretudo as mais frequentadas pelas classes médias – são reconhecidas como ilhas de excelência dentro do programa e conferem a seus estudantes e egressos um selo de distinção, como é o caso da EREM Ginásio Pernambucano. Como queriam os empresários que impulsionaram sua reestruturação, o Ginásio tornou-se uma das escolas públicas de mais alto desempenho no estado e vem resgatando sua aura de instituição emblemática.

Percebe-se, por parte da gestão dos programas brasileiro e chileno, o esforço de associar a massificação do modelo com a manutenção de padrões de qualidade. Contudo, sabemos que um modelo fundado na diferenciação está fadado a renunciar a parte das suas características para tornar-se mais acessível.

4 AS POLÍTICAS EM AÇÃO: REVISÃO DE ESTUDOS AVALIATIVOS SOBRE OS PROGRAMAS EREM, LBE E COAR

Este capítulo apresenta uma revisão bibliográfica de estudos avaliativos sobre os programas EREM, LBE e COAR, realizados por pesquisadores dos respectivos países. O objetivo é compreender, ainda que por um olhar intermediado, como essas políticas vêm sendo interpretadas e efetivadas pelas escolas e em que medida os objetivos traçados estão sendo alcançados.

Como ressaltam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 35), as políticas são colocadas em ação sob condições muito distintas: “[...] políticas introduzem ambientes de recursos diferentes, escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagem [...]”. Diante disso, os autores consideram fundamental que se considere, nas análises, “o material, o estrutural e o relacional”. Devido à pandemia de Covid-19, que impossibilitou a realização dos estudos de caso previstos no projeto desta pesquisa, as fontes secundárias assumiram especial relevância na compreensão do que Bowe, Ball e Gold (1992) denominam contexto da prática.⁹⁴

A ideia de excelência associada aos programas pesquisados, bem como algumas de suas características de gestão, consideradas inovadoras, conferiram visibilidade a essas políticas e ensejaram o fomento de estudos avaliativos por parte de organismos internacionais e fundações empresariais, alguns deles em parceria com os governos. Surgiram, paralelamente, pesquisas independentes, como dissertações e teses, dedicadas à avaliação dos programas, abordando aspectos como implementação, impacto e percepções dos sujeitos envolvidos.

A partir de um levantamento bibliográfico em repositórios acadêmicos e governamentais, selecionamos os estudos para revisão mediante os seguintes critérios: (1) estudos que abordam os programas sob a perspectiva da política

⁹⁴ Este capítulo foi escrito durante a fase mais severa da pandemia de Covid-19, quando havia incerteza em relação à viabilidade do trabalho de campo. Decidimos, assim, dar à revisão bibliográfica uma ênfase maior do que estava prevista, pois, caso a pesquisa de campo não se concretizasse, trabalharíamos apenas com fontes secundárias. Felizmente, foi possível fazer a coleta de dados *in loco*, porém de forma bem mais restrita que o planejado. Isso impôs limites à compreensão do contexto da prática e, por esse motivo, optamos por manter este capítulo na tese, já que os estudos revisados oferecem uma visão abrangente das políticas.

educativa (implementação e/ou impacto), de forma abrangente; (2) estudos que apresentam dados empíricos de escolas e/ou estudantes.

Como havia poucas pesquisas recentes que atendiam aos critérios estabelecidos, selecionamos quatro trabalhos realizados há mais de cinco anos, entre 2014 e 2016. Estes trabalhos trouxeram importantes aportes sobre a implementação das políticas, vale ressaltar, porém, certos aspectos observados pelos pesquisadores podem ter sofrido modificações nos últimos anos. Os outros três trabalhos revisados, realizados entre 2019 e 2020, trazem informações mais atuais.

4.1 Estudos avaliativos sobre as EREM

Tal como ocorreu com experiência de escolas *charter* realizada em Pernambuco (Procentro), as EREM inspiraram numerosas pesquisas, tanto no âmbito de organizações do terceiro setor como em universidades. No levantamento bibliográfico realizado, identificamos mais de 100 trabalhos sobre o Programa de Educação Integral pernambucano, sendo que o principal aspecto tematizado foi o modelo de gestão por resultados. Houve, porém, dificuldade em encontrar estudos dedicados especificamente à avaliação de implementação da política ou de seu impacto. O único trabalho identificado com esta característica (Dutra, 2014) foi descartado pelo fato de o autor ter sido um dos responsáveis pela implementação das EREM. Diante disso, selecionamos para revisão os trabalhos que mais aproximaram dos critérios estabelecidos (abordagem abrangente da política e utilização de dados empíricos): uma pesquisa realizada por uma organização da sociedade civil e uma tese de Doutorado em Educação defendida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ambas publicadas em 2016.

Quadro 13 – Estudos Revisados - Escolas de Referência em Ensino Médio

Título, autor, ano de publicação	Instituição/agência de fomento	Objetivos principais	Sujeitos pesquisados	Metodologia/instrumentos
Ensino médio na rede estadual de Pernambuco: educação integral e pacto de gestão por resultados MELLO NETO, Ruy. et al. (2016)	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)	Descrever a política para o Ensino Médio de Pernambuco, analisando a diversificação da oferta concomitante de período parcial e integral e as reações e percepções dos agentes escolares a essas políticas.	Estudantes, docentes, coordenadores e diretores de 6 escolas; autoridades educativas estaduais e regionais.	Estudo qualitativo, metodologia mista. Questionários, entrevistas, grupos focais, observação de escolas, análise documental, análise de bases de dados.
Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real SILVA, Andréa G. A. (2016)	Universidade Federal de Pernambuco (Doutorado em Educação)	Analisar o processo de implantação do ensino de tempo integral na rede pública de Pernambuco, no período de 2010-2015, no âmbito do PEI e do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).	Estudantes, docentes, coordenadores e diretores de 4 escolas.	Estudo qualitativo. Observação direta, entrevista e grupos focais.

Fonte: Elaboração própria com base nas pesquisas citadas.

4.1.1 Análise da política e da percepção dos atores: o estudo do Cenpec

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) – uma organização com longa trajetória de pesquisa em educação – publicou, em 2016, o estudo “Ensino médio na rede estadual de Pernambuco: educação integral e pacto de gestão por resultados” (Mello Neto *et al.*, 2016). O estudo faz parte de um projeto mais amplo do Cenpec, “Políticas para o ensino médio: o caso de quatro estados”, cujo objetivo foi descrever e analisar as políticas para o ensino médio desenvolvidas no Ceará, Goiás, São Paulo e Pernambuco, estados que apresentaram maior evolução no Ideb entre 2005 e 2013. A pesquisa de Mello Neto *et al* (2016) não focaliza especificamente as EREM, mas a política de ensino médio em Pernambuco como um todo, o que permitiu comparações com as escolas de tempo parcial.

Os investigadores analisaram documentos e bancos de dados e realizaram trabalho de campo em seis escolas de diferentes naturezas: EREM, ETE e escola de tempo parcial. Foram ouvidos sujeitos das escolas amostradas (estudantes, docentes, coordenadores e diretores) e gestores educativos dos âmbitos regional e estadual.

A pesquisa identificou, como elementos centrais da política de Pernambuco para o ensino médio, o Programa de Educação Integral (PEI) e o modelo de gestão

por resultados. Foi constatado que as escolas de tempo integral – EREM e ETE – possuem melhores condições e alcançam melhores resultados que as escolas de tempo parcial. Além disso, apresentam um índice mais alto de aprovação. Contudo, na avaliação dos pesquisadores, não é possível atribuir os melhores resultados ao PEI, já que foram encontrados indícios de uma seleção indireta de estudantes nessas escolas (Mello Neto *et al.*, 2016, p. 164).

[...] ainda que isso seja não intencional e não desejado, as Erem possuem barreiras de permanência e pode-se inferir que há uma espécie de seleção não oficial, em que jovens de nível socioeconômico mais baixo e com menores recursos culturais rentáveis na escola, por terem a necessidade de conciliar trabalho e escola ou mesmo de colocar no horizonte essa possibilidade, tenderiam a se dirigir para as de tempo parcial e noturnas. Aqueles com nível socioeconômico mais alto, com maiores recursos culturais, sem essa necessidade de conciliar trabalho e escola e com maiores informações sobre o sistema de ensino, tenderiam a se dirigir para as escolas de tempo integral e para as diurnas. Trata-se de uma “escolha forçada”: de um ajuste entre as possibilidades que o jovem vê em si e no seu contexto social e as probabilidades que antevê de sucesso noutra escola (Mello Neto *et al.*, 2016, p. 169-170).

Assim como foi observado nos *Liceos Bicentenario* (Carrasco *et al.*, 2014), constatou-se que as EREM têm sido responsáveis por atrair, para a educação pública, jovens de camadas médias, oriundos de escolas privadas. Segundo os pesquisadores, este fenômeno está ligado aos bons resultados dessas escolas em avaliações estandardizadas, mas, possivelmente, é reforçado pelo Programa Ganhe o Mundo e pela política que atribui reserva de vagas em universidades a estudantes que cursam o ensino médio na rede pública (Mello Neto *et al.*, 2016, p. 170).

No que se refere às avaliações externas, observou-se que a divulgação dos resultados anuais tem forte repercussão na comunidade escolar. No entanto, pelo fato de as provas serem aplicadas no último ano do ensino médio, quando os estudantes já estão deixando a escola, seus resultados não são utilizados para orientar o trabalho pedagógico com as turmas avaliadas, já que a divulgação ocorre no ano seguinte à aplicação.

Percebeu-se, por meio das entrevistas, que há um clima de competição entre escolas em relação à performance alcançada, ao mesmo tempo em que se desenvolvem trocas de experiências entre os estabelecimentos, o que revela “uma configuração complexa, na qual competição e colaboração andam lado a lado” (Mello Neto *et al.*, 2016, p. 175).

Acerca do pagamento do bônus por resultados, os professores revelaram pouco conhecimento sobre a forma de cálculo da gratificação. A maioria apoia a iniciativa, mas acredita que seria melhor se o estado investisse na melhoria salarial. Em uma das escolas pesquisadas, os docentes questionaram o reducionismo da política de bônus, devido à centralidade dada ao desempenho dos estudantes em provas de Português e Matemática (Mello Neto *et al.*, 2016 p. 180).

Os pesquisadores observaram que há, de fato, uma ênfase da gestão do programa em ações que contemplam as disciplinas de Português e Matemática. Além de serem as únicas áreas em que há contratação temporária de professores de reforço, há um predomínio de publicações didático-pedagógicas e da oferta de formação continuada para os docentes dessas duas disciplinas (Mello Neto *et al.*, 2016, p. 178).

Em relação aos fatores que, segundo os sujeitos envolvidos, contribuem potencialmente para o sucesso das escolas, verificou-se que o papel de liderança do diretor escolar é altamente valorizado por gestores da secretaria de educação e das gerências regionais. Estes consideram que a capacidade do diretor de unir e motivar a escola para o alcance dos resultados é um dos principais determinantes de sucesso. Entre professores e alunos, ao contrário, praticamente não há menção à gestão. Os docentes avaliam que os bons resultados decorrem do trabalho coletivo deles próprios, o que é respaldado pelos estudantes, que consideram que o melhor da escola é o ensino que recebem dos professores (Mello Neto *et al.*, 2016, p. 181).

No tocante às condições de realização do trabalho pedagógico, os pesquisadores reportaram uma queixa recorrente entre os sujeitos das escolas: a incongruência entre o currículo integral e os recursos disponíveis. A carência de espaços e equipamentos adequados e a ausência de profissionais para o desenvolvimento de atividades no contraturno são alguns dos aspectos citados nas entrevistas (Mello Neto *et al.*, 2016, p. 178).

Não obstante as dificuldades identificadas, a pesquisa evidenciou que as EREM e ETE “contam com um alto prestígio escolar nos seus respectivos territórios” (Mello Neto *et al.*, 2016, p. 182). Ao serem indagados sobre os motivos da escolha da escola, atores da comunidade escolar destacaram o desempenho nas avaliações externas, o nível de exigência e a relação família-escola.

Em consequência do reconhecimento conquistado, as escolas tendem a atrair um determinado perfil de estudante, gerando um processo de retroalimentação:

Tidas como locais de excelência, o que passa a servir como propaganda não declarada da instituição, ainda que algumas delas afirmem fazer algum tipo de intervenção local com o intuito de propagar o nome da escola, em praticamente todos os casos observados, a instituição, mediante o prestígio adquirido, terminou por concentrar os jovens mais “interessados” da região (Mello Neto *et al.*, 2016, p. 182).

Ao examinar o conjunto das políticas de Pernambuco para o ensino médio, os pesquisadores avaliam que a diversificação do sistema educacional – sobretudo a divisão entre escolas integrais e não integrais – pode se configurar como um fator de desigualdade. Ainda que se reconheça que a política de expansão das EREM para todos os municípios e para as regiões mais vulneráveis do estado tem um potencial de melhorar a equidade, a análise dos dados aponta para a existência de barreiras à permanência dos jovens de menor condição socioeconômica no regime integral.

4.1.2 Como as EREM interpretam as políticas de educação integral (Silva, 2016)

Em sua pesquisa doutoral, intitulada “Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real”, Andréa Giordanna Araújo Silva (2016), sob orientação do Prof. Ramon de Oliveira, buscou compreender como as políticas de educação integral – o Programa de Educação Integral (PEI), do governo pernambucano, e o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁹⁵, do governo federal – , são interpretadas e vivenciadas pelas escolas. Neste propósito, a autora realizou, ao longo de 10 meses, pesquisa de campo em quatro unidades EREM localizadas em bairros periféricos da capital Recife. As estratégias de coleta de dados envolveram observação direta, entrevistas com docentes, coordenadores e gestores e grupos focais com estudantes. Embora a investigação contemple duas políticas distintas, nesta revisão nos concentramos nos resultados e análises apresentados pela autora sobre o PEI e sua incorporação pelas EREM.

⁹⁵ O ProEMI, criado em 2009 e reformulado em 2016, fornece apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino estaduais para qualificação e diversificação de práticas pedagógicas no ensino médio, associadas à ampliação da jornada escolar. A adesão das escolas ao ProEMI é feita pelas secretarias estaduais de educação. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>

Ao examinar os princípios e diretrizes do PEI, Silva (2016) destaca a centralidade do modelo empresarial de gestão. O programa, segundo ela, “buscou produzir um sentido de que o baixo desempenho da escola pública é uma questão de ordem técnica” e, nessa perspectiva, a adoção de “ferramentas inovadoras” adaptadas do âmbito empresarial possibilitariam a qualificação da formação ofertada (Silva, 2016, p. 277). Vale assinalar que a pesquisadora não identificou, nas escolas pesquisadas, canais de participação das famílias ou da comunidade local na gestão administrativa e/ou pedagógica (Silva, 2016, p. 146).

A autora avalia que o discurso do PEI, na busca por consenso, se esforça em criar uma ideia de integração entre interesses de diferentes instituições sociais: mercado, Estado, escola, comunidade e sociedade. Dois argumentos centrais são mobilizados nesse propósito: a formação para o empreendedorismo e a elevação do desempenho acadêmico dos estudantes, que possibilitaria o acesso ao ensino superior.

Quanto aos gestores, foi constatado que estes profissionais são submetidos, de forma mais intensa que seus pares das escolas não integrais, ao processo de responsabilização inerente à política de gestão por resultados. Tal processo se materializa em estratégias como a assinatura do termo de compromisso com o alcance de metas; o pagamento do bônus de acordo com o desempenho apresentado pela escola e a ruidosa divulgação dos resultados das avaliações externas. Coincidindo com que foi constatado por Duarte (2019), Silva (2016, p. 176) afirma que “o exercício do controle e da pressão são estruturais ao processo de gestão do PEI”.

A pesquisadora constatou que gestores se encontram sobrecarregados com funções gerenciais e burocráticas, o que inclui não apenas os processos de monitoramento e *accountability*, como também a captação e administração de recursos extras por intermédio de convênios, parcerias e adesão a programas do governo federal. Consequentemente, há uma priorização do trabalho administrativo em detrimento do pedagógico (Silva, 2016, p. 182-183).

A despeito do excesso de atribuições, os diretores pesquisados declararam que o que os motivou a assumir o cargo, mais que o aspecto financeiro, foi o desafio de buscar melhores condições de trabalho para os colegas e aprimorar a formação ofertada aos estudantes (Silva, 2016, p. 168).

Os professores, por sua vez, afirmaram que a decisão de lecionar em uma EREM foi impulsionada principalmente pela oportunidade de complementação salarial

e pelas condições de trabalho superiores às de outras escolas da rede. Além disso, consideram positiva a oportunidade de concentrar as atividades laborais em apenas um estabelecimento e avaliam que os estudantes das EREM são, em geral, mais comprometidos que os das escolas de tempo parcial.

A maior parte dos professores pesquisados, mesmo sendo efetivos na rede estadual, realizaram processo seletivo para atuar nas EREM. O processo é conduzido pelas Gerências Regionais e consiste em entrevista, análise de currículo e/ou prova escrita. Embora a realização de processo seletivo seja estabelecida pelas normas do programa, não é raro que docentes sejam convidados diretamente pelos gestores ou indicados por pares, como ocorreu com alguns dos entrevistados.

Os docentes possuem estabilidade na carreira de professor da rede estadual, mas não no cargo de professor de uma EREM. Segundo Silva (2016, p. 170), “ao apresentar um baixo rendimento, de acordo com os parâmetros do PEI, ou por solicitação da gestão escolar, o professor pode ‘ser devolvido’ à Secretaria de Educação e ser lotado em uma escola de tempo regular”. Em relação às ações formativas, parte dos docentes relatou não ter recebido nenhum tipo de formação sobre os princípios filosóficos, pedagógicos ou organizacionais do PEI, o que também contraria as diretrizes do programa (Silva, 2016).

Assim como Mello Neto *et al.* (2016), Silva (2016) destaca que estudantes, docentes e gestores pesquisados enfrentam dificuldades decorrentes da inadequação da infraestrutura escolar ao regime integral e da escassez de equipamentos e insumos. Essa realidade representa, segundo a autora, uma contradição em relação aos próprios princípios do âmbito empresarial, que enfatizam a importância de se investir na modernização da estrutura para ganho de desempenho. Contrariamente a essa lógica, as estratégias introduzidas nas EREM com o propósito de melhorar o rendimento dos estudantes não foram acompanhadas de uma efetiva reestruturação das condições materiais.

De fato, a ‘Tecnologia’ implantada nas Erem delega, exclusivamente, aos recursos humanos (professores e gestores), com as mesmas precárias condições de trabalho, a responsabilidade de melhoria do desempenho estudantil em mais tempo e com mais atividades (Silva, 2016, p. 165).

Em consonância com investigações sobre a docência nas EREM (Gomes; Abranches, 2017; Lindoso, 2018; Silva; Silva, 2014), o estudo de Silva (2016)

evidenciou uma relação de causa e efeito entre os problemas estruturais e a intensificação do trabalho dos professores, pois estes têm que se desdobrar para realizar um trabalho com alto nível de cobrança sob condições adversas. A intensificação também se verifica quando docentes necessitam assumir várias disciplinas, inclusive fora de sua área de formação, situação recorrente nas EREM.

A autora observou, tal como Mello Neto *et al.* (2016), uma forte priorização das disciplinas de Matemática e Português nas EREM, o que resulta na sobrecarga dos docentes destas disciplinas e no aumento da hierarquização entre os componentes curriculares (Silva, 2016, p. 168).

Em relação à jornada integral e semi-integral, a autora chama atenção para a ausência, nos documentos oficiais do programa, de qualquer menção à categoria tempo e de argumentos que justifiquem a ampliação da jornada. Para Silva (2016, p. 155), a ausência de fundamentação sobre os significados de tempo integral e educação integral remete ao fato de o programa ter sido instituído por uma Lei Complementar, sem discussão com entidades coletivas ou aprovação formal do Conselho Estadual de Educação.

Nas escolas pesquisadas, a ampliação da jornada escolar gerou um aumento de carga horária das disciplinas curriculares e fomentou atividades extras voltadas para melhora do rendimento nas avaliações standardizadas. Consoante com outros estudos (Lindoso, 2017; Teixeira, 2017) foi constatada uma ênfase excessiva no trabalho em sala de aula, como mostra o relato de uma docente:

A sensação que eu tenho é que o importante é estar na sala de aula. Então, até para você sair com os meninos, fazer alguma atividade fora, às vezes, não é visto como uma coisa pedagógica. Pedagógico é só sala de aula, sala de aula e sala de aula; se mantiver os meninos dentro da sala de aula, está tudo bem (Silva, 2016, p. 176).

Ao mesmo tempo, a pesquisadora observou que as práticas pedagógicas fomentadas pelo ProEMI (projetos, clubes, oficinas) promovem diversificação curricular e quebram a rigidez do currículo do PEI. Embora a influência das diretrizes do PEI na configuração administrativa e pedagógica das escolas seja predominante, a autora avalia que a adesão ao programa federal proporcionou brechas de resistência à lógica prescritiva e orientada a resultados que caracteriza a política estadual.

Coincidindo com Mello Neto *et al.* (2016), Silva (2016) afirma que a segmentação do ensino médio vem promovendo a segregação entre os sujeitos

(estudantes e docentes) das escolas públicas estaduais. Além da diferenciação salarial dos docentes e da incorporação preferencial das EREM a programas do governo federal, durante a pesquisa de campo em escolas em que o regime integral ainda estava em implantação foram observados vários episódios que evidenciaram a priorização das turmas PEI em relação às do regime de tempo parcial.

4.2 Estudos avaliativos sobre os Liceos Bicentenario

No levantamento bibliográfico realizado, foi identificado apenas um estudo avaliativo de maior escopo a respeito dos LBE: uma avaliação de implementação que considerou os aspectos de desenho, operação, eficácia, eficiência e uso de recursos (Carrasco *et al.*, 2014). Além da avaliação de implementação, encontramos dois estudos que se dedicaram a fazer uma análise quantitativa do impacto do programa nos resultados dos estudantes em avaliações estandardizadas, com metodologias mais próximas ao campo da Economia da Educação: os trabalhos de Araya e Dussillant (2018) e de Villar (2020), sendo que o segundo foi selecionado para revisão por ser mais recente e apresentar uma análise mais abrangente.

Quadro 14 – Estudos revisados - *Liceos Bicentenario*

Título, ano de publicação, autor(es)	Instituição/ Agência de fomento	Objetivo	Sujeitos pesquisados	Metodologia/ Instrumentos
<i>Análisis del estado de implementación del programa Liceos Bicentenario de Excelencia (2014)</i> Carrasco, Alejandro; Gutiérrez, Gabriel; Bogolasky, Francisca; Rivero, Rosario; Zarhi, Magdalena	CEPPE (Universidad Católica de Chile) Divisão de orçamentos do Ministério da Fazenda do Chile	“Avaliar os resultados do Programa <i>Liceos Bicentenario de Excelencia</i> durante seus primeiros anos de implementação, considerando aspectos de desenho, operação, eficácia, eficiência e uso de recursos” (Carrasco <i>et al.</i> , 2014)	Mantenedores, diretores e pais de alunos	Estudo qualitativo/ quantitativo. Análise de documentos e bases de dados, questionários online e grupos focais.
<i>Efectividad de Liceos Bicentenario de Excelencia en Chile y su Acceso a la Elite de la Educación Superior (2020)</i> Villar, Pablo.	Universidad de Chile (Mestrado em Políticas Públicas)	“Dimensionar a magnitude e as causas do efeito associado aos <i>Liceos Bicentenario de Excelencia</i> (LBE)” (Villar, 2020)	Estudantes e pais	Estudo de impacto (<i>propensity score matching; changes in changes</i>) Análise de bases de dados.

Fonte: elaboração própria a partir de dados das pesquisas citadas.

4.2.1 Avaliação de implementação (CEPPE): desenho da política, efeitos e percepções dos sujeitos

A avaliação de implementação realizada pelo *Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación* (CEPPE) da *Universidad Católica de Chile*, sob a coordenação de Alejandro Carrasco, foi fomentada pela divisão de orçamento do Ministério da Fazenda chileno. Consistiu em um amplo estudo de metodologia mista em que foram utilizados diversos instrumentos de coleta de dados: pesquisa em documentos e bases de dados do Mineduc, questionários *online* direcionados a diretores e mantenedores e grupos focais realizados com pais de alunos. Para estimar os efeitos do programa em determinados indicadores, foram utilizados, como grupo de controle, estabelecimentos escolares que se inscreveram no processo de credenciamento para se tornar um LBE e não foram selecionados.

Para analisar a coerência do marco lógico do programa com a realidade observada, os pesquisadores estabeleceram uma distinção entre finalidade e propósito:

A nivel de fin, el programa busca contribuir a la calidad y equidad de la educación por medio de la entrega de oportunidades para que los alumnos de la educación con financiamiento público puedan acceder a la educación superior y con ello contribuir a la movilidad social. **A nivel de propósito**, el programa busca que los alumnos de los Liceos Bicentenario alcancen mejores resultados académicos e ingresen a la educación superior (Carrasco *et al.*, 2014, p. 15, grifo nosso).

Em relação ao propósito, avaliou-se que há consistência entre o objetivo almejado e o trabalho que é realizado pelos LBE. A mesma consistência não foi observada em relação à finalidade, devido, principalmente, à baixa percentagem de estudantes de liceus de financiamento público atendidos pelo programa (2% à época).

Com o objetivo de compreender os critérios utilizados pelo Mineduc na definição dos estabelecimentos incorporados ao programa, foram analisados dados e documentos do processo de seleção. Constatou-se que os liceus que receberam o selo *Bicentenario* apresentavam, previamente, pontuações mais altas nas provas Simce e PSU, ou seja, possuíam maior potencial de alcance das metas de desempenho do programa. Dentro da mesma lógica, verificou-se que os liceus selecionados apresentaram projetos educativos que envolviam preparação acadêmica para o ingresso no ensino superior e treinamento nas áreas de Linguagem em Matemática. Quanto à localização, foi observada uma tendência em selecionar

escolas que se encontram em zonas de menor vulnerabilidade social, o que contradiz o objetivo do programa de contemplar regiões com indicadores socioeconômicos mais baixos (Carrasco *et al.*, 2014 p. 162).

No tocante ao processo seletivo de estudantes, constatou-se que a principal estratégia utilizada é a prova de seleção, adotada por 90% dos liceus, seguida da análise de histórico escolar (84%). É comum, ainda, a realização de entrevistas com os estudantes e as famílias e a checagem do histórico de comportamento. Alguns estudantes relataram ter frequentado cursos preparatórios para as provas de seleção. Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada antes da promulgação da lei que proibiu a seleção de estudantes em escolas públicas e subvencionadas.

Carrasco *et al.* (2014) assinalam que uma das premissas do programa – também expressa nos critérios estipulados para o credenciamento de liceus – é o incentivo à postulação de estudantes de baixa condição socioeconômica. Contudo, mais de um terço dos diretores declarou que não avalia este critério, e entre os que avaliam não ficou claro se há estratégias específicas para admissão desses jovens.

Em relação aos aspectos operacionais da política, os pesquisadores avaliaram que o apoio técnico e pedagógico aos diretores e docentes e a produção e distribuição de guias pedagógicos e outros materiais curriculares são coerentes com os objetivos do programa e contribuem para a organização do trabalho nas escolas. Observaram, ainda, que o sistema próprio de avaliações estandardizadas – aplicadas em todos os LBE nas áreas de Linguagem e Matemática – é um fator de alta relevância no alcance dos objetivos do programa e deveria, segundo os autores, ser replicado para um maior número de estabelecimentos.

Uno de los elementos que más se destacan en la Secretaría Técnica del programa es la rapidez con que se revisan estas evaluaciones y se devuelven a los establecimientos, pues en menos de una semana los resultados son entregados a los establecimientos. Esto implica que los establecimientos cuentan con información para guiar su desarrollo pedagógico, y para verificar los niveles de avance de los aprendizajes de sus estudiantes (Carrasco *et al.*, 2014, p. 20).

Os liceus participantes do programa apresentaram, em média, melhora nos seguintes indicadores: assistência, retenção, aprovação, pontuação na avaliação nacional (Simce) e nas provas de acesso ao ensino superior (PSU). Um fato relevante é que o incremento de desempenho nas avaliações estandardizadas foi verificado entre estudantes que frequentam os LBE, mas não participam diretamente do

programa, por fazerem parte da coorte anterior à implementação.⁹⁶ Este resultado sugere benefícios indiretos do modelo *Bicentenario* que, na hipótese dos pesquisadores, podem ser decorrentes de fatores como fortalecimento das equipes diretiva e docente, melhoras na gestão e aumento das expectativas por parte dos estudantes e suas famílias (Carrasco *et al.*, 2014, p. 131).

Foi verificado, contudo, que os bons resultados do programa não são homogêneos. Há uma significativa assimetria entre estabelecimentos, o que demanda, na opinião dos autores, medidas de fortalecimento dos liceus que apresentam resultados mais modestos.

Uma acentuada focalização em Linguagem e Matemática em detrimento de outros campos do conhecimento foi apontada no estudo. A maior parte dos recursos disponibilizados pela direção central do programa – provas estandardizadas, capacitações, material didático, aulas de reforço – é direcionada a estas duas áreas. Tal constatação sugere que a gestão curricular está voltada para o treinamento para as provas Simce e PSU, o que não deixa de ser coerente com o propósito do programa e com os critérios de escolha dos estabelecimentos participantes. Todavia, os pesquisadores ressaltam a importância de que áreas como ciências, artes, humanidades e idiomas, fundamentais em um projeto educativo de qualidade, sejam contempladas com estratégias semelhantes de melhoria e acompanhamento (Carrasco *et al.*, 2014, p. 165).

Por meio de grupos focais realizados com famílias de estudantes, os autores identificaram efeitos positivos na avaliação das mesmas sobre o ensino que é oferecido nos LBE e na expectativa em relação ao ingresso dos jovens em universidades bem avaliadas. As famílias, em geral, demonstram adesão ao projeto formativo dos estabelecimentos e mencionam positivamente o clima favorável à aprendizagem e a fixação de metas exigentes.

Os resultados mostraram, ainda, um alto índice de concordância das famílias com os critérios de seleção por desempenho acadêmico, sugerindo que parte do prestígio dos liceus entre os pais se deve à sua seletividade. Essa constatação

⁹⁶ O programa LBE foi implementado nos estabelecimentos selecionados de forma progressiva, iniciando pelo 7º ano básico. No período em que Carrasco *et al.* realizaram a pesquisa, os estudantes inseridos integralmente nas intervenções instituídas pelo programa ainda não haviam realizado as avaliações do Simce (2º ano médio) e PSU (4º ano médio). O impacto positivo dos LBE em avaliações de larga escola foi confirmado, posteriormente, pelos estudos de Araya e Dussillant (2020) e Villar (2020), que constataram melhora dos estudantes dos LBE nas provas Simce de Linguagem e Matemática (esta última apresentando maior avanço) e na PSU.

encontra respaldo no estudo de Araujo e Martuccelli (2015), que evidenciou a centralidade dos valores meritocráticos para os chilenos, especialmente quando se trata da experiência educacional.

Possivelmente, o caráter seletivo dos LBE ajuda a explicar o fato de que mais de 30% de seus alunos provêm de escolas privadas, refletindo uma tendência contrária ao que vinha ocorrendo no país nas últimas décadas. Para os pesquisadores, os LBE estão gerando revalorização e aumento de confiança na educação pública (Carrasco *et al.*, 2014, p. 164).

Quanto aos aspectos orçamentários, Carrasco *et al.* (2014) chegaram à conclusão de que os LBE não são uma política cara e que a participação no programa não exerce grande impacto nos custos administrativos dos estabelecimentos, o que está em consonância com Bravo Rojas *et al.* (2016).

A despeito dos bons resultados obtidos, Carrasco *et al.* (2014, p. 167) consideram que o programa enfrenta um dilema. Ainda que os estabelecimentos participantes correspondam ao propósito de oferecer maiores oportunidades educacionais aos estudantes vulneráveis, podem, ao mesmo tempo, gerar efeitos colaterais indesejáveis, como o descreme dos melhores estudantes das escolas locais, distanciando-se da finalidade do programa de oferecer uma educação equitativa.

Na mesma direção do que foi assinalado por Carrasco *et al.* (2014), Allende e Valenzuela (2016) concluíram, em estudo realizado em 17 liceus públicos tradicionais de excelência – conhecidos como emblemáticos – que grande parte dos efeitos positivos observados nesses estabelecimentos estão relacionados à seleção e concentração de estudantes com características acadêmicas e familiares favoráveis. Os autores esclarecem que tal constatação não implica negar que liceus de excelência possam agregar valor por meio de seus processos pedagógicos e organizacionais, mas sim mostrar que o perfil de estudante que ingressa em tais escolas pode facilitar sua efetividade.

Vale mencionar a contraposição de Bravo Rojas *et al.* (2016), que sustentam que a *performance* dos LBE se deve primordialmente a fatores relativos aos modelos pedagógico e de gestão. Os autores, que participaram da concepção do programa, atribuem os bons indicadores obtidos a aspectos como a capacitação de docentes e diretores, o monitoramento da aprendizagem por meio de avaliações periódicas e o ensino orientado a resultados. Destacam, ainda, o clima de disciplina e o alto grau de

compromisso demonstrado pelos atores envolvidos: estudantes, famílias, docentes e gestores. Tais aspectos, segundo os autores, fazem com que os LBE se constituam como uma “via rápida de inclusão e mobilidade social”.

Em síntese, o estudo de Carrasco *et al.* (2014) indicou uma rápida e acentuada melhora nos resultados obtidos pelos LBE em avaliações como Simce e PSU, bem como a redução dos índices de evasão e reprovação. Os pesquisadores apontam, contudo, uma possível influência da seleção de estudantes na obtenção de tais resultados e questionam as repercussões do programa na equidade do sistema educativo.

A eliminação ou restrição dos processos seletivos, cuja efetivação em âmbito nacional ocorreu em 2021, pode agregar elementos relevantes para investigações a respeito da efetividade e, por extensão, às discussões sobre a pertinência do modelo *Bicentenario*.

4.2.2 Efeito dos LBE no desempenho dos estudantes em avaliações estandardizadas e no acesso ao ensino superior (Villar, 2020)

O estudo *Efectividad de Los Liceos Bicentenario de Excelencia en Chile y su Acceso a la Elite de la Educación Superior* (2020) foi realizado por Pablo Villar no Mestrado em Políticas Públicas da *Universidad de Chile*, sob orientação do Prof. Juan Pablo Valenzuela. Trata-se de uma avaliação de impacto, de caráter quantitativo, que teve como principal objetivo estimar os efeitos dos LBE sobre os resultados dos estudantes nas provas Simce e PSU e identificar causas associadas a tais efeitos.

O pesquisador analisou as quatro coortes de estudantes que ingressaram nos LBE em 2011, 2012, 2013 e 2014 (grupos de tratamento). Os grupos de controle foram definidos com base em duas metodologias distintas: *Matching Propensity Score*, que consistiu na atribuição, para cada estudante do grupo de tratamento, de pelo menos um par no grupo de controle com características acadêmicas e socioeconômicas similares e *Changes in changes*, que utilizou, nos grupos de controle, dados de estudantes em um período prévio ao tratamento. As fontes de informação foram as bases de dados do Ministério da Educação, sobretudo as do Simce (resultados de provas e questionários respondidos pelas famílias) e PSU.

Em termos gerais, foi possível identificar que os jovens que ingressaram e permaneceram nos LBE têm um perfil de alto rendimento acadêmico, inclusive no

período anterior à admissão. Em comparação com os grupos de controle, suas famílias possuem, em média, um capital social e cultural mais alto e uma renda mais baixa (Villar, 2020, p. 66).

Os estudantes de nível socioeconômico (NSE) médio, pertencentes os quintis Q3 e Q4, são maioria nos LBE.⁹⁷ Respondem por 54 a 57% das matrículas, dependendo da coorte⁹⁸. Já os dois quintis de NSE inferior (Q1 e Q2) respondem, juntos, por 25 a 29%. Ao longo do período pesquisado, verificou-se uma mudança na composição do alunado, com aumento da participação dos quintis mais baixos e diminuição do quintil mais alto (Q5), enquanto os quintis médios se mantiveram estáveis. Segundo o autor, a mudança pode ser decorrente de um esforço da gestão do programa em contemplar estudantes mais vulneráveis socialmente (Villar, 2020, p. 70).

Quanto às escolas de origem, 55 a 62% dos jovens provêm de escolas municipais, 38 a 44% de escolas subvencionadas e quase nenhum de escolas privadas pagas. Este quadro difere dos liceus emblemáticos, cujos estudantes são, em sua maioria, oriundos de estabelecimentos privados subvencionados e um percentual não desprezível (3 a 5%) provêm de escolas pagas.

Em síntese, os dados revelam que os LBE possuem um corpo discente diverso socialmente, proveniente, em sua maior parte, da educação pública e com uma média de NSE levemente superior à média nacional para a mesma etapa de ensino. Apesar disso, está longe apresentar uma distribuição igualitária quanto à composição social (Villar, 2020, p. 73).

No tocante aos resultados nas provas Simce, foi constatado que os LBE apresentam, efetivamente, um efeito positivo em comparação com os grupos de controle, tanto em Linguagem como em Matemática. Diante deste fato, o autor se propôs a investigar as causas associadas aos bons resultados. Por meio de comparação com os grupos de controle definidos pelas duas metodologias adotadas, buscou controlar variáveis relativas à habilidade acadêmica dos estudantes e ao capital sociocultural e econômico das famílias.

⁹⁷ Os quintis são frações de um conjunto de dados que foi dividido em cinco partes, sendo que primeiro (Q1) se refere à parte de menor valor. As divisões por quintis e decis (1/10) são utilizadas pelo Ministério do Desenvolvimento Social chileno para classificar as famílias de acordo com o nível de renda. Para o cálculo *dos quintis*, o número de domicílios chilenos é dividido em cinco partes iguais. O primeiro quintil (Q1) corresponde aos 20% dos domicílios mais pobres e o quinto quintil (Q5) aos 20% mais ricos.

⁹⁸ Os dados apresentam os valores mínimo e máximo encontrados nas quatro coortes investigadas.

O controle das variáveis trouxe achados interessantes. Foi constatado que as habilidades acadêmicas individuais, indicadas pelas notas obtidas antes do 7º básico (ano de ingresso nos LBE), não agregam efeitos significativos se comparadas aos grupos de controle. Já a renda das famílias exerce um impacto positivo, mas de pequena significância. A variável que se mostrou mais associada à obtenção de bons resultados é a escolaridade dos pais. A conclusão de Villar (2020) é de que os processos de admissão dos LBE são mais eficientes em agrupar pais e mães com níveis mais altos de escolaridade e renda do que em selecionar estudantes mais hábeis academicamente.

Os resultados sugerem que as características das famílias, por si só, não explicam os resultados obtidos pelos estudantes dos LBE, mas exercem considerável influência. Ou seja, sem negar o valor agregado pelos processos desenvolvidos pelo programa nos âmbitos pedagógico e de gestão, o estudo indica que o perfil dos estudantes selecionados potencializa a efetividade de tais processos (Villar, 2020, p. 86).

Em síntese,

[...] existe un efecto de los LBE que se mantiene a través del tiempo y que es en parte consistente con lo que muestran estudios previos en la materia, sin embargo, cuando se controla por variables familiares y de habilidad individual de los estudiantes de manera conjunta, los resultados son menores y, en algunos casos, pierden significancia, lo cual deja entrever que los resultados de este tipo de establecimientos estarían en algún grado condicionados por el nivel socioeconómico y académico de quienes los componen y tendrían un efecto de valor agregado más acotado, y que cabe destacar, se reduce en el tiempo para lenguaje y aumenta para matemática (Villar, 2020, p. 88).

O pesquisador pondera que não é possível extrapolar os resultados do estudo para outros contextos sem que se leve em conta uma característica singular desta política: o processo de dupla seleção, por meio do qual são escolhidos, em primeira instância, os estabelecimentos e, em seguida, os estudantes (Villar, 2020, p. 108).

A partir dos resultados obtidos, Villar (2020) analisa que ingressar em um LBE pode ser, eventualmente, uma forma de mobilidade educativa e social, especialmente para jovens de baixo NSE e altas habilidades acadêmicas, já que, por suas condições sociais, dificilmente teriam oportunidade de ingressar em uma escola de excelência. Na hipótese do autor, estes jovens provavelmente possuem “*habilidades y características no observables (como motivacion, esfuerzo, resiliencia, etc.) muy superiores al promedio nacional*” (Villar, 2020, p. 109). Contudo, os estudantes

pertencentes ao quintil mais baixo de NSE, que seriam os mais beneficiados, representam uma pequena parte (10%, em média) do corpo discente *Bicentenario*.

Assim como Carrasco *et al.* (2014), Villar (2020) manifesta preocupação com o fato de que a concentração dos estudantes mais hábeis academicamente nos LBE pode ser prejudicial para o conjunto do sistema educacional. Se, por um lado, há um benefício para os jovens que podem acessar esses espaços educativos mais exigentes, seus estabelecimentos de origem são desfavorecidos pela migração de parte de seus melhores alunos. É justamente esta questão que motivou intensos debates no Congresso Nacional: se os liceus emblemáticos e *Bicentenario* devem ou não selecionar estudantes (Villar, 2020, p. 109-110).

Ao sintetizar os resultados do estudo, o autor lança questionamentos importantes a respeito da política:

Hemos comprobado que la movilidad que ofrecen es baja, que la concentración en niveles socioeconómicos medio altos es significativa, que estos establecimientos (LBE) tienen una dimensión local o regional muy destacable y que, al parecer, sí buscan ser punta de lanza en el reto de mejorar la educación pública, pero su expansión bien podría resultar insostenible para el conjunto del sistema toda vez que exacerbe la ya marcada segregación escolar del país y encausa recursos que podrían destinarse a otras políticas no selectivas (Villar, 2020, p. 111).

Por fim, Villar (2020) chama a atenção para a necessidade de se analisar quais elementos do programa devem ser mantidos, realçados ou modificados, levando-se em conta a melhora do conjunto do sistema. Recomenda que sejam adotadas ações de fortalecimento da educação secundária pública como um todo e que os *Liceos Bicentenario* busquem formas de adaptação e flexibilização como, por exemplo, o estabelecimento de cotas geográficas e de NSE para admissão de estudantes.

4.3 Estudos avaliativos sobre os COAR

Os COAR foram tema de três amplos estudos avaliativos, realizados mediante demanda de organismos internacionais, em parceria com o Minedu. O primeiro, desenvolvido em 2016 e publicado apenas em 2021, contou com o fomento da Unesco. Os outros dois, desenvolvidos em 2018 e publicados em 2019 e 2021, fazem parte de um mesmo projeto de consultoria fomentado pela CAF, sendo um de natureza qualitativa e o outro quantitativa. Embora apresentem alguns pontos de convergência,

os resultados dos trabalhos revisados divergem em aspectos essenciais como, por exemplo, o impacto dos COAR na formação e desempenho acadêmico dos estudantes.

Quadro 15 – Estudos revisados - *Colegios de Alto Rendimiento*

Título, ano de publicação e autores	Instituição/Agência de fomento	Objetivos principais	Sujeitos pesquisados	Metodologia/instrumentos
<i>Evaluación del diseño e implementación de los Colegios de Alto Rendimiento (2021)</i> Alcazár, Lorena.; Balarín, María. (GRADE)	GRADE/ Unesco	-Analisar o desenho e o processo de implementação dos COAR; -Identificar possíveis dificuldades e aspectos passíveis de melhora, no intuito de incrementar a eficiência e eficácia da intervenção.	Autoridades educativas nacionais, regionais e locais. Diretores, coordenadores, docentes, monitores, estudantes e pais de 10 COAR.	Qualitativa (análise documental, entrevistas, grupos focais)
<i>Modelo de servicio educativo para estudiantes de alto desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (2019)</i> Asensio, Raúl.; Burneo, María Luísa (IEP)	IEP/ CAF	- Identificar canais e mecanismos que permitam explicar os efeitos (ou a ausência deles) que os COAR geram em seus estudantes; -Avaliar a sustentabilidade, a escalabilidade e possível fortalecimento do sistema COAR.	Diretores, docentes, monitores e estudantes de 6 COAR.	Qualitativa (entrevistas, grupos focais)
<i>Evaluación de Impacto del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (2021)</i> Hatrck, Agustina; Paniagua, Cecilia.	CAF	-Identificar e mensurar o impacto dos COAR nas capacidades básicas (em Leitura e Matemática), habilidades socioemocionais, aspectos de comportamento e expectativas de carreira e trabalho por parte dos estudantes.	Estudantes do último ano da educação secundária admitidos e não admitidos nos COAR.	Quantitativa, método de regressão descontínua (aplicação de provas estandarizadas e questionário; análise de bancos de dados)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados das investigações citadas.

4.3.1 Avaliação de desenho e implementação dos COAR - Unesco/ GRADE

A investigação intitulada *Evaluación del diseño e implementación de los Colegios de Alto Rendimiento* foi fomentada pela Unesco e realizada pelo *Grupo de Analisis para el Desarrollo* (GRADE), sob a coordenação das pesquisadoras Lorena Alcazár e María Balarín. O estudo avaliou aspectos como a coerência entre a teoria e as linhas traçadas para o desenvolvimento do programa, o cumprimento dos objetivos e a eficácia na aplicação das diretrizes estabelecidas. A metodologia, de natureza qualitativa, envolveu análises de banco de dados e documentos, entrevistas com autoridades educativas de instâncias locais, regionais e nacionais e realização de trabalho de campo em dez COAR, onde foram ouvidos docentes, coordenadores, diretores, monitores, estudantes e pais.

Analisando a relação entre os objetivos traçados e o marco lógico do programa, as investigadoras concluíram que somente um dos objetivos, que é oferecer uma educação de excelência a jovens talentosos, está contemplado no marco dos COAR. Ainda assim, apenas o aspecto acadêmico é priorizado, deixando-se de lado o desenvolvimento de habilidades artísticas e esportivas.

Si bien existen docentes competentes y capacitados en Educación Física y Arte en cada COAR, así como cursos destinados a potenciar estas áreas, el modelo no está pensado para alumnos que tengan un rendimiento especial en arte o deporte y en la práctica estas áreas tienen un rol bastante secundario (Alcazár; Balarín, 2021, p. 48).

Logo, os jovens que ingressaram no programa por possuírem habilidades esportivas e artísticas não encontram nos COAR condições propícias – como tempo, currículo, infraestrutura e docentes especializados – para desenvolvê-las, ainda que haja algumas exceções. Segundo Alcazár e Balarín (2021, p. 30),

[...] las acciones dirigidas a potenciar las actividades artísticas y deportivas no tienen el espacio inicialmente contemplado en la política pública, lo que se evidencia en su ausencia en el ML [marco lógico], el cual se concentra en lo académico. Esto se evidencia en que si bien se cuentan con especialistas en el nivel central para las asignaturas dictadas en los COAR como comunicación, ciencias, inglés, matemática y física, no se cuentan con especialistas en educación física o arte.

Quanto ao objetivo de formação de líderes que contribuam com o desenvolvimento regional e nacional, as autoras pontuam que, embora não esteja manifesto no marco do programa, ele se efetiva potencialmente por meio de ações

concretas desenvolvidas, como a Rede de Excelência, o conselho estudantil e o projeto Redes e Oportunidades.⁹⁹ Não havia, todavia, uma iniciativa de acompanhamento de egressos, o que dificultou a avaliação desse aspecto.

Já o objetivo de que os COAR se tornem um modelo de referência para outras instituições é apontado pelas autoras como o menos consolidado. Os COAR se encontram bastante isolados de seus contextos educativos e não foram verificadas ações de integração com escolas externas ao programa. Autoridades educativas entrevistadas manifestaram preocupação com o não cumprimento desse objetivo, ao mesmo tempo em que questionaram como o modelo COAR, com características tão específicas e um alto investimento por estudante, poderia se tornar referência para as escolas regulares (p. 48). Diante disso, as autoras recomendam

Articular mejor el Marco Lógico a los objetivos de la política de atención a estudiantes de alto rendimiento y aclarar: de qué modo se espera que los COAR se conviertan en un modelo de calidad académica, organizacional y de gestión para la EBR (por ejemplo, mediante acciones de intercambio tanto a nivel regional como a nivel central); y cuál es el grado de centralidad que se le quiere asignar a las actividades artísticas y deportivas en el modelo (Alcazár; Balarín, 2021, p. 48).

No tocante ao desenho do programa, Alcazár e Balarín (2021) destacam três aspectos principais: o modelo pedagógico/curricular, o modelo de residência e os critérios de seleção de estudantes.

O modelo pedagógico/curricular do *Bachillerato Internacional*, adotado pelos COAR, foi avaliado pelos profissionais entrevistados como um grande desafio, devido à heterogeneidade no nível de conhecimentos prévios dos jovens. Os docentes consideram que as exigências de rendimento são muito altas e manifestam preocupação com a sobrecarga imposta aos estudantes. Para as autoras, a aprovação no BI acaba por se tornar um fim, o que reforça a ênfase nos aspectos acadêmicos em detrimento dos artísticos e esportivos.

Em relação ao modelo de residência, foi ressaltado o seu alto custo, que corresponde a cerca de 50% do orçamento dos COAR. Autoridades educativas

⁹⁹ A Rede de Excelência busca promover o compartilhamento de propostas e experiências estudantis entre as unidades do programa por meio da promoção de eventos, intercâmbios e encontros entre unidades COAR, “gerando iniciativas que fortalecem a criação de uma identidade coletiva como estudante e o reconhecimento a estudantes que caracterizem o perfil do aluno COAR” (Peru, 2014a, p. 15). O projeto Redes e Oportunidades visa buscar espaços e firmar convênios que favoreçam inserção dos egressos dos COAR no ensino superior.

entrevistadas justificaram a sua pertinência pela alta carga horária do programa, pela importância de se contemplar estudantes de diferentes localidades e pela maior facilidade em se desenvolver habilidades de formação integral dos jovens – especialmente as habilidades interpessoais – em um regime de internato.

Os modelos de tutoria e as normas disciplinares apresentaram significativas diferenças entre as unidades amostradas. Alguns atores entrevistados criticaram o excesso de tradicionalismo e rigidez disciplinar, práticas que seriam incoerentes com um modelo inovador dirigido a estudantes de alto rendimento.

No tocante à seleção de estudantes, as autoras avaliam que os critérios adotados não contemplam estratégias de inclusão de estudantes de contextos vulneráveis.

Hasta donde se ha revisado, los criterios de postulación y el proceso de selección están identificando a los que han tenido mejor rendimiento. Se puede ver que hay ciertos perfiles están ingresando en menor proporción y que, además, son los que han tenido en promedio menor rendimiento. Estos son los estudiantes que vienen de zonas rurales, de menor nivel socio-económico y con padres con menor nivel educativo (Alcazár; Balarín, 2021, p. 45).

No período de realização da pesquisa, predominavam nos COAR estudantes de nível socioeconômico médio, oriundos de zonas urbanas e cujas mães (ou responsáveis) possuem formação superior. Dados do processo seletivo de 2016 mostram que os jovens pertencentes ao quintil socioeconômico mais alto (Q5) responderam pelo maior número de postulações e aprovações: foram 3408 inscritos, dentre os quais 30% foram admitidos. No outro extremo, dos 1212 postulantes do quintil mais baixo (Q1), foram admitidos apenas 12% (Alcazár; Balarín, 2021, p. 42-43).

Alcazár e Balarín (2021, p. 48) avaliam que este perfil de estudante pode se tornar ainda mais hegemônico devido à decisão de se ampliar o número de cotas para postulação, que antes se restringia aos três alunos mais bem colocados de cada estabelecimento. Com a alteração, a postulação passou a ser facultada aos dez primeiros colocados, o que pode favorecer estudantes de grandes colégios urbanos. Diante deste quadro, as autoras reforçam a importância de que o processo seletivo contemple estudantes de realidades socioeconômicas e culturais diversas e sugerem a possibilidade de se adotar critérios de cotas para distritos mais pobres ou determinados tipos de escola como, por exemplo, os estabelecimentos de Educação Intercultural Bilingue (EIB).

No que se refere ao processo de implementação dos COAR, as pesquisadoras destacaram três desafios. O primeiro diz respeito à alta complexidade da estrutura administrativa do programa e as conseqüentes dificuldades na gestão interna e no processo de transferência aos governos regionais.

O segundo desafio é relativo à contratação de pessoal, especialmente professores. A rigidez do perfil exigido pelo programa não leva em conta a escassez de profissionais em algumas localidades nem a dificuldade de se contratar pessoas de outras regiões. O fato de os docentes do COAR não pertencerem à carreira magisterial é mais um fator dificultador, tanto no sentido de atrair esses profissionais como de fixá-los nos cargos. Tais fatores têm impactado o funcionamento do programa, pois o tempo e o investimento demandado para adaptação de gestores e docentes às diretrizes e à metodologia de trabalho do *Bachillerato Internacional* não são compatíveis com a rotatividade de profissionais que têm caracterizado os COAR (Alcazár; Balarín, 2021, p. 72-73).

O terceiro desafio na implementação do programa está ligado à infraestrutura. No momento em que foi realizada a pesquisa, algumas unidades funcionavam em instalações provisórias que não atendiam os requisitos para o bem-estar dos estudantes, tampouco para o bom funcionamento das atividades pedagógicas. Foram verificados problemas como salas mal ventiladas, alojamentos com espaço insuficiente e ausência de instalações para práticas esportivas, artísticas e de lazer. A construção das estruturas definitivas enfrenta atrasos por motivos diversos, que vão desde mudanças nas normativas à pouca experiência de empresas contratadas para realizar as obras.

As autoras observaram que os problemas de infraestrutura impactam as dinâmicas de interação e o clima escolar. Percebeu-se que, nas unidades onde há maior precariedade espacial, o clima é mais caótico ou demanda um forte esquema disciplinar de controle (Alcazár; Balarín, 2021, p. 80). No entanto, mesmo diante dos problemas mencionados, alguns estudantes relatam que as condições de moradia no COAR são melhores do que as que possuem em suas casas (Alcazár; Balarín, 2021, p. 110).

Os grupos focais realizados com os pais de alunos revelaram que, a despeito de críticas a aspectos como instalações inadequadas e carga horária excessiva, eles se sentem muito satisfeitos e gratos ao Estado pela educação oferecida nos COAR. Enfatizam o amadurecimento e o crescimento pessoal experimentado pelos filhos e

acreditam que a formação recebida nos COAR irá proporcionar a eles grandes oportunidades no futuro (Alcazár; Balarín, 2021, p. 107-108).

De forma semelhante, os estudantes

[...] se sienten privilegiados por tener esta experiencia y estar rodeados con los mejores estudiantes de la educación pública. Valoran mucho este privilegio, pues consideran que esta experiencia ha hecho que tengan un desarrollo personal más intenso y claro, se sienten más seguros de sí mismos, independientes y que tienen una visión a futuro que, paulatinamente, va haciéndose más clara (Alcazár; Balarín, 2021, p. 110).

Cursar uma universidade no exterior está nos planos de muitos estudantes e de suas famílias, pois consideram que o *Bachillerato Internacional* abre portas para experiências internacionais. Os jovens, porém, deixam clara a intenção de retornar ao Peru e contribuir com o desenvolvimento de suas comunidades (Alcazár; Balarín, 2021, p. 108).

Por fim, vale ressaltar o questionamento feito pelas pesquisadoras em relação à própria finalidade do programa. Para elas, é necessário “*Mejorar la justificación pública del modelo COAR, estableciendo claramente por qué resulta conveniente optar por un modelo que separa a los estudiantes de mejor rendimiento de la EBR*” (Alcazár; Balarín, 2021, p. 48), especialmente quando se leva em conta que a *Ley General de Educación* recomenda a inclusão dos estudantes de altas habilidades em classes regulares.

4.3.2 Avaliação qualitativa IEP/CAF: percepções dos sujeitos e efeitos da política

O estudo denominado *Modelo de servicio educativo para estudiantes de Alto Desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento* integra o projeto fomentado pelo CAF e foi realizado pelo *Instituto de Estudios Peruanos* (IEP). Os pesquisadores responsáveis, Raúl Asensio e María Luísa Burneo, realizaram uma investigação de natureza qualitativa com objetivo de compreender os efeitos que os COAR geram (ou não) sobre os estudantes e avaliar a sustentabilidade, escalabilidade¹⁰⁰ e as possibilidades de fortalecimento do sistema.

A amostra foi composta por seis COAR, localizados em regiões de características distintas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas

¹⁰⁰ O termo escalabilidade pode ser definido, em linhas gerais, como a capacidade de expansão de um sistema sem prejuízo às características que lhe agregam valor.

semiestruturadas e grupos focais com gestores, funcionários, docentes e estudantes do 3º ao 5º ano, totalizando 196 sujeitos. O planejamento da investigação contou com a participação de atores da Debedsar e do CAF.

Entre os achados, os autores destacam o “alto nível de empoderamento” do programa. Tal percepção se associa a uma forte valoração da formação ofertada pelo COAR:

Todos los entrevistados están de acuerdo en que los estudiantes egresados del COAR tienen capacidades y habilidades muy diferentes de los egresados de la EBR. Se considera que la formación en el COAR tiene como resultado alumnos con fuerte sentido crítico, capacidad de trabajo en equipo, probidad académica, profesional y personal, y un claro sentido de responsabilidad social. Los egresados de los COAR contarían con herramientas para buscar información y analizar la realidad de manera autónoma (Asensio; Burneo, 2019, p. 7).

Além disso, a experiência de trabalhar em um COAR representa uma fonte de prestígio profissional e “melhora do valor de mercado” dos docentes, na medida em que agrega novos conhecimentos e habilidades (Asensio; Burneo, 2019, p. 5).

Nos grupos focais, os estudantes manifestaram um forte sentido de pertencimento institucional e uma identidade de grupo bem demarcada. A experiência de estudar e morar nos COAR inspira a criação de códigos, narrativas e anedotas internas, o que foi bem ilustrado por um conjunto de *memes* produzidos pelos jovens e recolhidos pelos pesquisadores em redes sociais. Ser um *coarino*, vestir o uniforme em eventos cívicos, participar de intercâmbios entre unidades, enfim, fazer parte desse universo restrito é fonte de *status* e motivo de orgulho para os jovens (Asensio; Burneo, 2019, p. 21-22).

No tocante às expectativas de carreira, todos os estudantes pesquisados manifestaram intenção de cursar o ensino superior – dado que difere do estudo quantitativo de Hatrick e Paniagua (2021) –, com predomínio de interesse pelos cursos de engenharia e da área de gestão e negócios. Coincidindo com o estudo de Alcazár e Balarín (2021), a maior parte dos jovens manifesta o desejo de trabalhar em suas comunidades de origem e contribuir com o desenvolvimento local.

Verificou-se, porém, um clima de angústia entre os estudantes em relação às chances de serem admitidos em uma universidade. Eles reconhecem que a formação recebida no COAR lhes agregou habilidades importantes – como senso crítico, atitude investigativa e conhecimentos de inglês –, mas se preocupam com o fato de que currículo do BI não contempla, em vários aspectos, os conhecimentos requeridos nas

provas de acesso ao ensino superior. Tais impressões coincidem com as dos egressos dos COAR entrevistados por Barrenechea e García (2020), que afirmam que o colégio os preparou bem para a vida universitária, mas não para o exame de ingresso. Somado à questão da diferença curricular, há o fato de que o programa nacional de bolsas de estudo requer que o postulante esteja ranqueado no terço superior da média de notas em sua escola de origem, o que é um grande desafio no contexto dos COAR, em que o alto rendimento é praticamente uma regra. Diante disso, alguns estudantes do COAR afirmaram considerar, como uma possibilidade, o retorno a uma escola regular para obter uma melhor colocação. No propósito de atenuar tais efeitos, os estabelecimentos pesquisados vêm adotando algumas medidas: familiarização dos estudantes com os principais modelos de exames, contatos com universidades para pleitear rotas de acesso específicas para os estudantes do COAR e palestras com universitários egressos da escola, visando fortalecer a confiança dos jovens (Asensio; Burneo, 2019, p. 87).

No que se refere ao tema residência e bem-estar, os pesquisadores avaliaram de forma positiva o modelo de convivência dos COAR, que articula protocolos rigorosos de atuação com uma boa dose de tato para lidar com as circunstâncias cotidianas. Observou-se que os preceitos de tolerância e respeito às diferenças são bastante enfatizados e os casos de transgressão são abordados sob os princípios do diálogo e da justiça reparativa. Quando necessário, as áreas de psicologia e serviço social são acionadas para acompanhamento. Apesar da existência de protocolos e manuais de convivência, os entrevistados declararam que há uma certa margem para negociação e autorregulação, especialmente em tópicos mais sensíveis para os jovens, como namoro e uso do celular.

Consoante com a investigação de Alcazár e Balarín (2021), os pesquisadores observaram uma sobrecarga de atividades acadêmicas e um excessivo controle da rotina dos estudantes, bem como deficiências de infraestrutura, especialmente nas unidades que funcionam em espaços provisórios. Porém, enquanto Alcazár e Balarín (2021) enfatizaram a recorrência de problemas e insatisfações gerados pelas limitações das instalações, Asensio e Burneo (2019, p. 9) observaram que estes aspectos são relevados pelos sujeitos em razão de uma lógica de pioneirismo – valoriza-se o que se tem, já que a situação inicial era bem pior – e pela perspectiva de mudança para melhor quando for concluída a construção das sedes definitivas.

Outro ponto de convergência entre os dois estudos qualitativos revisados é a menção à sobrecarga de trabalho e ao excesso de exigências impostas aos docentes. As expectativas e demandas do modelo COAR e do *Bachillerato Internacional* são muito elevadas, fazendo com que eles trabalhem no limite das suas capacidades intelectuais, emocionais e físicas. Como consequência, muitos deles se declararam esgotados.

A jornada oficial dos docentes nos COAR é de 48 horas semanais, mas parte dos professores pesquisados reportaram um tempo de dedicação às atividades acadêmicas superior a 60 horas (Alcazár; Balarín, 2021; Asensio; Burneo, 2019).

Estas horas incluyen la impartición de clases, tutorías en el caso de los profesores que tienen asignada esta labor, supervisión de monografías y talleres de refuerzo para aquellos alumnos que requieren consolidar sus aprendizajes. En caso de disponer de tiempo libre, los profesores deben dedicarse a preparar clases, corregir o incluso supervisar la seguridad de las instalaciones. “Acá todos hacemos de todo” fue una frase repetida con frecuencia en varios de los centros visitados. Los docentes ayudan en actividades como la supervisión de los comedores o la vigilancia de espacios comunes. Deben además asistir a múltiples reuniones de coordinación con sus colegas y con los equipos directivos (Asensio; Burneo, 2019, p. 42-43).

Nas unidades em que há muitos docentes provenientes de outras regiões, tais desafios se somam às questões financeiras e emocionais impostas pelo distanciamento de seus locais de origem. Asensio e Burneo (2019) sugerem que esses aspectos contribuem para a alta rotatividade de professores, que chega a atingir níveis alarmantes em algumas unidades. Além dos impactos no trabalho pedagógico, a não fixação dos docentes dificulta a consolidação de uma memória institucional e demanda constantes investimentos em capacitação (Asensio; Burneo, 2019, p. 89-90, 96). Por estas razões, os autores avaliam que *“los docentes son probablemente el eslabón más débil del modelo: no por nivel o compromiso, sino por el esfuerzo que les exige cumplir con las expectativas que se depositan en ellos”* (Asensio; Burneo, 2019, p. 96).

No tocante à permanência dos diretores nos cargos, houve divergências entre os estudos revisados. Enquanto Asensio e Burneo (2019) mencionaram que os gestores tendem a se fixar nas unidades, Alcazár e Balarín (2021) observaram, em algumas delas, uma alta rotatividade destes profissionais. Não obstante, os trabalhos coincidem em ressaltar que a substituição de um diretor causa graves prejuízos ao funcionamento de um COAR, devido ao tempo e ao investimento necessários à

apropriação das complexas funções requeridas pelo modelo e à aquisição de experiência no cargo.

Asensio e Burneo (2019, p. 90) observaram, ainda, que os incentivos financeiros aos docentes e gestores do COAR encontram-se em trajetória decrescente. A diferença salarial em relação às escolas públicas regulares tem diminuído e a expansão da rede privada vem ampliando as ofertas de trabalho, de forma que o balanço entre os prós e contras de se trabalhar em um COAR já não resulta tão claro como antes.

No que se refere ao processo seletivo de estudantes, os autores sinalizam a necessidade de estudos mais aprofundados para verificar se os princípios de inclusão e diversidade cultural estão sendo contemplados e identificar possíveis vieses. Além disso, manifestam preocupação com a popularização das *academias pré-COAR*:

Se trata de instituciones privadas que han surgido en los últimos años, de manera espontánea, a medida que el modelo COAR se consolida y adquiere prestigio y visibilidad pública. En ellas los alumnos aprenden sobre cómo superar las pruebas de acceso, cómo actuar en la jornada vivencial y en las entrevistas. En ocasiones incluyen el acompañamiento durante todo el proceso y el apoyo recíproco entre los alumnos (Asensio; Burneo, 2019, p. 59).

Os pesquisadores relataram que estas academias estão se expandindo rapidamente em várias partes do país, o que pode condicionar, em médio prazo, a admissão nos COAR a um determinado perfil de estudante.

Ainda em relação aos temas inclusão e diversidade cultural, cabe assinalar a discussão proposta por Asensio e Burneo (2019) sobre o que eles denominaram “dilema entre alto rendimento e ação afirmativa em favor de regiões menos favorecidas”. Devido à grande diversidade do país em termos de população, tecido acadêmico-profissional e nível educacional, “*los COAR situados en regiones poco favorecidas se ven enfrentados al dilema de rebajar las barreras de entrada o recurrir a alumnos y docentes de otras regiones para mantener el nivel requerido*” (Asensio; Burneo, 2019, p. 84). Diante de tal dilema, as decisões por parte da coordenação geral do programa foram distintas para estudantes e docentes. No caso dos primeiros, optou-se por manter o sistema de cotas que assegura um alto percentual de vagas para jovens residentes na região, ainda que isso tenha demandado o rebaixamento dos critérios de seleção. Em relação aos docentes, a escolha foi por manter os

padrões de exigência e importar, quando necessário, profissionais de outras regiões (Asensio; Burneo, 2019, p. 85).

Embora manifestem concordância com essas medidas, os pesquisadores receiam que se consolide uma distinção, dentro do próprio programa, entre estabelecimentos de primeira e de segunda categoria. Atores entrevistados sugeriram a criação de um projeto de incentivo aos docentes dos COAR de regiões menos desenvolvidas, vinculando estímulos financeiros à sua permanência no cargo e à dedicação de parte da carga horária à formação de docentes locais e/ou à ministração de aulas de nivelamento para estudantes (Asensio; Burneo, 2019, p. 85).

A despeito dos numerosos desafios, a conclusão final de Asensio e Burneo (2019) é de que os COAR parecem estar cumprindo os objetivos a que se propõem e que os egressos do programa têm um perfil diferenciado em comparação com seus pares das escolas públicas regulares. Para os pesquisadores,

Tanto las estrategias pedagógicas asociadas al Bachillerato Internacional como las dinámicas de convivencia e interacción generadas durante los tres años de estancia en el COAR estarían contribuyendo en el doble propósito de estos centros: incrementar las posibilidades de los jóvenes provenientes de la educación pública de estudiar satisfactoriamente en la universidad y formar ciudadanos críticos, autónomos y solidarios (Asensio; Burneo, 2019, p. 94).

Tais conclusões diferem, em alguns aspectos, das apresentadas por Alcazár e Balarín (2021) e dos resultados do estudo quantitativo fomentado pelo CAF, que sintetizamos a seguir.

4.3.3 Avaliação de impacto CAF: estudo quantitativo experimental

A investigação denominada *Evaluación de Impacto del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento* corresponde à segunda parte do projeto de avaliação de impacto fomentado pelo CAF e foi coordenado pelas pesquisadoras Agustina Hatrick e Cecilia Paniagua (2021). Objetivou medir o impacto do modelo COAR sobre os estudantes nos seguintes aspectos: desempenho acadêmico (Leitura e Matemática), comportamento e personalidade, expectativas em relação à educação/trabalho e ingresso no ensino superior.

Os sujeitos da pesquisa foram 2698 estudantes que postularam uma vaga nos COAR em 2016. Utilizando o método de regressão descontínua, as autoras delimitaram dois grupos de jovens: os que foram admitidos nos COAR com uma nota próxima à linha de corte (grupo de tratamento) e os que não foram admitidos, mas também se posicionaram próximos à linha de corte (grupo de controle). Ao trabalhar com jovens com níveis de conhecimentos e habilidades semelhantes, mas com destinos escolares diferentes, as pesquisadoras tentaram medir o que o modelo COAR realmente agrega aos seus alunos.

Os principais instrumentos de coleta de dados foram provas estandardizadas de Leitura e Matemática e um questionário em que foram avaliados, entre outros aspectos, habilidades socioemocionais e expectativas futuras de estudo e trabalho. Ambos os instrumentos foram elaborados especialmente para a investigação e aplicados aos dois grupos de estudantes, que se encontravam cursando o último ano da educação secundária em 22 COAR e 1124 escolas regulares.

Os resultados revelaram que não há diferenças significativas entre os estudantes admitidos e os não admitidos nos COAR, tanto em termos de habilidades cognitivas/conhecimentos nas áreas avaliadas quanto em aspectos socioemocionais que o modelo visa fomentar (liderança, perseverança, autoeficácia e autossuficiência). Também não foram verificadas diferenças quando se avaliaram hábitos de estudo, atitude em relação à escola, conhecimentos sobre sexualidade e posicionamentos sobre igualdade de gênero. Até mesmo os níveis de stress social e acadêmico foram semelhantes entre os dois grupos, ao contrário do que se poderia esperar, devido à alta exigência acadêmica dos COAR e o distanciamento da família imposto pelo regime de internato (Hatrick; Paniagua, 2021, p. 79-80).

Por outro lado, a motivação para cursar o ensino superior é maior entre os alunos dos COAR (76%) do que entre seus pares das escolas regulares (63%). Paradoxalmente, não se encontraram diferenças entre os dois grupos nos índices de inscrição e aprovação no *Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo* (Pronabec) nem nos percentuais de postulação, admissão e matrícula em universidades após seis meses de conclusão da educação secundária. Tampouco se verificaram diferenças nas expectativas de empregabilidade e salário (Hatrick; Paniagua, 2021, p. 64). Em relação às carreiras de interesse, o estudo constatou que os estudantes do COAR são menos inclinados à área de ciências sociais do que seus pares das escolas regulares (Hatrick; Paniagua, 2021, p. 85).

Uma hipótese para explicar a assimetria entre a intenção de cursar o ensino superior e o índice de postulação foi levantada pelas autoras a partir do estudo qualitativo de Asensio e Burneo (2019): embora os estudantes dos COAR se sintam preparados para cursar o ensino superior, manifestam angústia em relação à admissão, já que os conteúdos demandados nas provas de acesso não estão alinhados aos do *Bachillerato Internacional*. Por esta razão, muitos optam por adiar a postulação para buscar reforço em seus conhecimentos, fazendo com que os resultados de admissão no ensino superior só se verifiquem a médio prazo.

Os efeitos positivos mais significativos dos COAR, segundo o estudo, dizem respeito ao clima e ao entorno escolares. Os jovens que foram admitidos no programa consomem menos álcool, tabaco e drogas ilícitas, tendem a ser menos agredidos fisicamente e verbalmente e raramente sofrem ou presenciam situações de discriminação. Estes resultados coincidem com os de Asensio e Burneo (2019) e com os dados da plataforma *SíseVe* do Minedu, que recebe denúncias de agressão e *bullying* em escolas (Hatrick; Paniagua, 2021, p. 64-65).

En suma, el modelo COAR promueve entornos más saludables y brinda una formación que logra moldear las expectativas de los alumnos y que potencialmente podría modificar sus trayectorias futuras. Sin embargo, en base a los resultados del estudio cuantitativo no se puede afirmar que estas expectativas respondan a un mayor acervo de habilidades (Hatrick; Paniagua, 2021, p. 81).

Para explicar a ausência de impacto positivo dos COAR nas capacidades cognitivas e socioemocionais – resultado que divergiu do estudo qualitativo – as pesquisadoras levantaram várias hipóteses relacionadas à condução da investigação: a natureza da amostra (estudantes marginalmente admitidos nos COAR), a possível inadequação dos instrumentos utilizados, a não consideração de todos os atributos que o modelo COAR busca desenvolver nos alunos, a ausência de avaliação dos conhecimentos de língua inglesa, entre outras. Consideraram, ainda, a possibilidade de que os efeitos venham a aparecer a médio ou longo prazo.

De fato, as duas investigações que compuseram a avaliação fomentada pela CAF apresentaram expressivas diferenças em relação ao impacto dos COAR na formação, trajetória e expectativa dos estudantes. Enquanto no estudo qualitativo foram verificados importantes efeitos positivos nas habilidades acadêmicas e socioemocionais, bem como nas expectativas de estudos universitários e carreira, os números da pesquisa experimental não confirmaram a maior parte deles.

4.4 Análise comparativa dos resultados dos estudos revisados

Nesta seção, buscamos sintetizar os aspectos abordados na revisão bibliográfica em uma perspectiva comparada, buscando estabelecer semelhanças e distinções entre as políticas e seus respectivos cenários. Tais aspectos foram agrupados nas categorias (1) processos pedagógicos; (2) diretores e docentes; (3) famílias; (4) efeitos e resultados das políticas.

4.4.1 Processos pedagógicos

Foi observada, nos três contextos, uma forte ênfase no trabalho em sala de aula. A alta carga horária de atividades teóricas e a escassa oferta de práticas corporais e artísticas foram mencionadas como pontos negativos por alunos e professores nas EREM e nos COAR. Tal ênfase contraria os princípios enunciados nas diretrizes dos dois programas, que preconizam um modelo de educação que contempla diferentes dimensões dos educandos, na perspectiva da educação integral. Nos COAR, conforme verificaram Alcazár e Balarín (2021), os estudantes admitidos por suas habilidades artísticas e esportivas não encontram incentivo nem condições para desenvolvê-las. Apesar disso, as observações de campo indicam que nos COAR se utiliza uma maior variedade de recursos didático-metodológicos que os outros dois programas, o que parece ocorrer em função da metodologia do BI.

Nos LBE, o *foco em la sala de clases* constitui um dos pilares do programa e é fortemente enfatizado no discurso das autoridades educativas. Para os estudantes que apresentam baixo rendimento ainda há o acréscimo de aulas de reforço, realizadas em períodos extraturno e/ou aos sábados. Logo, ao contrário dos outros dois programas, a priorização do trabalho pedagógico em sala se mostra coerente com os objetivos traçados.

A ênfase nas atividades acadêmicas em detrimento de outras práticas formativas pode ser associada, em certa medida, ao direcionamento dos programas para a melhora de indicadores de aprendizagem. Isso é percebido de forma mais acentuada nos LBE e EREM, cujas escolas trabalham com metas de desempenho, mas também ocorre nos COAR, em que há pressão para a aprovação dos estudantes no exame de certificação do *Bachillerato Internacional*. Contudo, os estudos revisados mostram que em diversas unidades dos COAR e EREM a diversificação de espaços

e práticas pedagógicas é limitada por questões de infraestrutura, como é o caso de um professor de Educação Física de uma EREM, que desenvolve suas aulas dentro de sala pela ausência de espaços adequados (Silva, 2016).

Nos programas chileno e pernambucano foi verificada uma forte priorização das disciplinas de Linguagem e Matemática, o que também sugere o direcionamento do currículo e dos processos pedagógicos à melhora do desempenho nas avaliações sistêmicas, relegando a um segundo plano os demais componentes curriculares.

Nas EREM, o Português e a Matemática são priorizados em aspectos como produção de material didático, formação continuada de docentes e contratação de profissionais para aulas de reforço (Mello Neto *et al.*, 2016; Silva, 2016). De forma semelhante, nos LBE, os guias de aprendizagem, as avaliações estandardizadas internas e as oficinas de reforço são direcionados a esses dois componentes curriculares. De fato, a priorização já se manifesta no momento da escolha dos estabelecimentos que farão parte do programa. Como mostraram Carrasco *et al.* (2014), os liceus postulantes que já alcançavam melhores resultados no Simce e que apresentaram projetos voltados ao fortalecimento da aprendizagem em Linguagem e Matemática tiveram uma maior chance de receber o selo *Bicentenario*.

Nos COAR, as provas de conhecimento aplicadas no processo seletivo e a prova VEDA avaliam apenas Leitura e Matemática. A priorização destas disciplinas, porém, é menos acentuada do que nos outros dois programas. O foco do trabalho pedagógico nos COAR está mais direcionado aos exames do BI do que às avaliações estandardizadas, o que requer uma atenção distribuída entre um maior número de disciplinas.

4.4.2 Diretores e docentes

No tocante aos diretores das escolas, os estudos empíricos confirmaram o que é expresso nos documentos oficiais das políticas investigadas: a centralidade destes sujeitos para a efetivação dos objetivos estabelecidos. Em razão disso, há um forte investimento por parte da coordenação geral dos três programas em ações formativas dirigidas aos diretores e, no caso dos COAR e EREM, no processo de recrutamento. Cabe ressaltar que em nenhum dos programas foi observada consulta à comunidade escolar no processo de escolha da direção das unidades.

A centralidade conferida ao papel do diretor remete à influência dos princípios da NGP no desenho dos programas. No âmbito das reformas educativas de cunho gerencial,

A gestão escolar passa a representar para o sistema uma ferramenta de resultados. Nesse sentido, deles se exige a excelência, como critério para o exercício do cargo. O diretor assume nova centralidade organizacional, porque é ele que deve prestar contas pelos resultados educacionais, transformando-se no principal responsável pela efetiva consecução de metas e objetivos (Oliveira; Vieira; Augusto, 2014, p. 543).

Em síntese, pode-se dizer que o diretor é o principal responsável por traduzir a política educativa em resultados. Para tanto, como observaram Mello Neto *et al.* (2016, p. 181) em entrevistas com autoridades educativas de Pernambuco, se espera que eles sejam líderes capazes de unir e motivar a comunidade escolar em torno dos objetivos traçados. As fontes revisadas revelam que as funções desempenhadas por estes profissionais vão muito além dos aspectos administrativo e pedagógico tradicionalmente atribuídos ao cargo. Como afirma Duarte (2019, p. 51),

[...] trata-se, pois, de uma função cuja responsabilidade não se restringe ao cumprimento das normas, mas sim, passa pelo planejamento, organização e controle das atividades, funções e recursos. O 'gerente' ou 'gestor' é um verdadeiro 'animador' e organizador do trabalho na instituição.

Tais atribuições se vinculam ao processo de responsabilização por resultados e às avaliações de desempenho às quais estes profissionais são submetidos. Um resultado abaixo do esperado pode não apenas afetar a imagem da escola e do próprio diretor, como também pôr em xeque a bonificação dos profissionais (EREM e LBE) ou a renovação do convênio com o governo (LBE).

Quanto aos docentes, os estudos revisados coincidiram em constatar que eles são, em geral, muito valorizados pelos estudantes e suas famílias. Os jovens pesquisados, geralmente evocando experiências negativas vividas em outras escolas, enfatizam a competência e o compromisso de seus professores e sentem que eles se preocupam com o crescimento acadêmico e humano dos alunos. Os estudantes das EREM ouvidos por Silva (2016) mencionaram os professores como a melhor coisa da escola, quadro semelhante ao verificado por Asensio e Burneo (2019, p. 62) nos COAR:

La calidad de los docentes es el primer tema que surge cuando se indaga sobre las razones que están detrás de estas diferencias [en relación con las escuelas regulares]. Los alumnos resaltan la dedicación y cercanía de sus nuevos docentes; perciben que los profesores del COAR están verdaderamente interesados en su desarrollo y que están dispuestos a aclararles dudas, incluso fuera de la hora de clase. [...] Además del trato, los alumnos valoran la manera creativa de dictar los cursos por parte de los profesores de los COAR (Asensio; Burneo, 2020, p. 62).

De fato, os docentes pesquisados nas EREM e nos COAR (nos estudos revisados sobre os LBE não houve entrevistas com professores) demonstram envolvimento com a formação dos jovens e parecem estar disponíveis para apoiá-los quando necessário, o que é favorecido pelo regime de tempo integral, que possibilita o estabelecimento de vínculos mais estreitos. A este aspecto, soma-se a influência das altas expectativas de desempenho que são inerentes aos programas.

Outra característica comum aos três programas é a existência de redes de troca entre docentes. O compartilhamento de experiências bem-sucedidas, denominadas “boas práticas”, é fomentado por meio de estratégias diversas, em geral desenhadas pelas coordenações centrais e/ou regionais.

As fontes revisadas confirmam que os docentes que atuam nos programas são, em geral, mais qualificados, mais bem remunerados (COAR e EREM)¹⁰¹ e gozam de maior prestígio em relação aos seus pares das escolas regulares. Em Pernambuco, a diferenciação de remuneração tem causado mal-estar na rede estadual, pois a “gratificação por localização” atribuída aos docentes em exercício nas EREM e Escolas Técnicas Estaduais faz com que eles sejam encarados como uma categoria privilegiada dentro da própria rede.

Quando indagados pelos motivos que os levaram a ingressar nos programas, os docentes das EREM alegaram, principalmente, o incremento salarial e chance de atuar em apenas um estabelecimento. Para eles, lecionar em uma escola de tempo integral contribui para a realização profissional ao permitir um maior envolvimento com o projeto pedagógico da escola e com o processo formativo dos estudantes. Para os docentes peruanos, além do incentivo financeiro, atuar em um COAR representa um desafio na carreira e, ao mesmo tempo, a oportunidade de adquirir novas habilidades e agregar valor ao currículo. A despeito disso, o programa enfrenta uma alta

¹⁰¹ Não foram obtidas informações acerca da remuneração média dos professores dos *Liceos Bicentenario*. Ao contrário dos COAR e das EREM, o programa não estabelece níveis salariais diferenciados aos docentes.

rotatividade de professores, sobretudo pela impossibilidade de conciliar a atuação em um COAR com a carreira pública magisterial.

Os professores dos três programas cumprem jornada integral e, em sua maioria, se dedicam a apenas uma escola. A carga horária semanal é, em média, de 48h nos COAR, 44h nos LBE e 40h (integral) ou 32h (semi-integral) nas EREM. Nas entrevistas e grupos focais realizados pelos pesquisadores, foi recorrente a queixa, por parte dos docentes dos COAR e EREM, de uma demanda excessiva de tarefas acadêmicas, burocráticas e de outras naturezas. Houve, inclusive, relatos de esgotamento físico e mental.

A intensificação do trabalho é um fenômeno que vem sendo explorado em diversas pesquisas sobre a profissão docente, notadamente a partir das reformas educativas dos anos 1990, baseadas em premissas da NGP. De acordo com Mancebo (2007, p. 470), os estudos sobre a intensificação docente problematizam

[...] mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho). Daí decorrem análises sobre o aumento do sofrimento subjetivo (em alguns textos trabalhados como burnout); os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo; carreando graves consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas escolas e demais instituições de ensino.

As fontes revisadas revelam que nos COAR e nas EREM, além da pressão por resultados, os docentes têm uma alta carga de atividades ligadas aos protocolos de planificação e monitoramento adotados pelos programas. Somada a isso, a escassez de espaços e equipamentos adequados, observada pelos pesquisadores em escolas brasileiras e peruanas, contribui para a intensificação do trabalho ao demandar um maior esforço para compensar o impacto dessas deficiências na qualidade das aulas.

Em suma, as motivações dos docentes para atuarem nos COAR e EREM combinam aspectos financeiros e de realização profissional, ainda que isso ocorra às custas de uma acentuada intensificação do trabalho, como mostrado nas pesquisas.

4.4.3 Famílias

Os estudos revelam que os estabelecimentos escolares pesquisados ocupam, em geral, posições de prestígio em suas respectivas comunidades e são valorizados pelas famílias dos alunos. Entre os aspectos positivos apontados pelos pais, o mais

recorrente é o nível de exigência acadêmica das escolas. Um depoimento colhido por Carrasco *et al.* (2014, p. 177) em um grupo focal com pais de estudantes dos LBE representa a opinião de muitas famílias:

Acá tiene que hacer tareas, tiene que leer y tiene que estudiar. Cosa que antes ella [la hija] no sabía lo que era tomar un cuaderno y repasar, porque no lo hacía. En el otro colegio se quedaba con lo que le enseñaban y ella captaba, hacía las pruebas y se sacaba buenas notas.

Os pais destacaram, ainda, a disciplina, os bons resultados em avaliações externas e o compromisso dos docentes com a formação acadêmica e pessoal dos jovens.

Possivelmente sob influência dos aspectos supracitados, as EREM e os LBE têm recebido um número considerável de estudantes provenientes de estabelecimentos privados, fenômeno que não ocorre no restante da rede pública. Esta migração pode ser entendida como uma revalorização da educação pública por famílias de camadas médias, motivada, sobretudo, pelos bons resultados e a reputação de exigência dessas escolas.

Em Pernambuco, como já foi mencionado, as possibilidades de realizar um intercâmbio internacional e de ingressar em universidades públicas pelo sistema de cotas contribuem para a atratividade das EREM.

No contexto chileno, os estudos sugerem que a aura de excelência conquistada pelos LBE tem sido responsável por atrair famílias de classe média. Como aponta Quaresma (2015), diante da massificação escolar e da inflação de diplomas, muitos pais veem nessas escolas possibilidades de distinção social e obtenção de vantagens posicionais aos filhos. Ao mesmo tempo, há pais que valorizam a inserção dos filhos em um ambiente menos segregado, como revela a declaração de um dos pais ouvidos por Carrasco *et al.* (2014, p. 170) em um LBE:

(...) incluso me atacaron por traerlo para acá “¿cómo si aquí se viene de todo?” no importa, yo lo voy a traer a mi hijo acá, porque a mí me gusta, es la educación de mi hijo, yo lo traigo y no me importa que se junte con todos, porque se tiene que juntar con todo tipo de personas.

Nos COAR, ainda que não sejam admitidos estudantes oriundos da rede privada, foi constatado por Alcazár e Balarín (2021) que as famílias de camadas médias (quintis 4 e 5 de NSE) e cujas mães ou responsáveis têm formação superior são as mais representadas no corpo discente.

Os achados das pesquisas revisadas nos contextos chileno e peruano confirmam o que estudos em sociologia da educação tem constatado em diferentes partes do mundo: a relevância do nível de escolaridade dos pais, sobretudo da mãe, nos resultados alcançados pelos filhos e na habilidade de direcioná-los às melhores oportunidades educativas.

A admissão de estudantes vindos da rede privada e/ou dos quintis mais altos de renda amplia a diversidade sociocultural das escolas públicas, além de ser um indicador de melhora na qualidade do ensino ofertado. Entretanto, quando este fenômeno não é verificado no conjunto da rede, mas tão somente em um modelo específico de estabelecimento, passa a ser motivo de preocupação, como alertam os autores revisados (Alcazár; Balarín, 2021; Carrasco *et al.*, 2014; Silva, 2016; Villar, 2020). Eles convergem no argumento de que os programas deixariam de cumprir o seu principal propósito – que é possibilitar aos estudantes de baixo nível socioeconômico o acesso a oportunidades educativas de qualidade –, caso as classes médias “colonizem” os estabelecimentos, o que já vem ocorrendo em alguns locais. Este dilema é abordado pelos autores de duas formas: (1) sugerindo estratégias para assegurar a admissão de estudantes socialmente vulneráveis a partir de critérios geográficos, socioeconômicos, étnicos etc.; (2) questionando a própria pertinência destas políticas, diante da escassez de evidências de que a promoção da mobilidade social está sendo efetivada.

4.4.4 Efeitos e resultados das políticas

Os estudos sobre os LBE e as EREM confirmaram que há um efeito positivo dos programas sobre o desempenho dos estudantes em avaliações standardizadas, tanto em Linguagem quanto em Matemática. Nos LBE, os efeitos positivos foram bem mais discretos após o controle de variáveis de *background* familiar e desempenho prévio dos estudantes (Villar, 2020). Este controle não foi feito em relação às EREM.

Já a avaliação de impacto dos COAR não verificou efeitos relevantes no desempenho acadêmico dos jovens, embora as observações de campo e as percepções dos sujeitos ouvidos nos estudos qualitativos sugiram o contrário.

A obtenção de resultados controversos sobre os efeitos de escolas de excelência é observada também em outras partes do mundo. Revisões da literatura internacional sobre o tema (Alcazár; Balarín, 2016; Allende; Valenzuela, 2016; Araya;

Dusaillant, 2020, Villar, 2020) mostram que as evidências sobre o impacto dessas escolas no rendimento dos estudantes são mistas, variando de acordo com o contexto e a metodologia.

No caso dos programas investigados, estimar o efeito do modelo pedagógico e de gestão sobre os resultados obtidos pelos alunos é algo complexo, já que os estabelecimentos de ensino possuem, em geral, melhor infraestrutura que as escolas públicas regulares, recebem mais recursos, contam com docentes mais qualificados e selecionam de forma direta ou indireta seu corpo discente. Os estudos revisados indicam que a interação destes fatores tende a potencializar o efeito do modelo, ao mesmo tempo em que é fortalecida por ele, em um movimento de retroalimentação.

5 A CONSTRUÇÃO DA EXCELÊNCIA: ESTRATÉGIAS MOBILIZADAS PELAS ESCOLAS E PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Neste capítulo, trataremos mais especificamente da questão central da pesquisa: como os princípios de excelência e meritocracia são mobilizados, nas políticas investigadas, para produzir um determinado perfil de estudante. As políticas, neste caso, se referem tanto às diretrizes oficiais dos programas quanto às formas de interpretação e tradução dadas pelos sujeitos que são ao mesmo tempo seus receptores e agentes (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Na perspectiva do ciclo de políticas proposto por Bowe, Ball e Gold, (1992), nos interessa saber “como as escolas fazem as políticas” (Ball; Maguire; Braun, 2016), ou seja, como os sujeitos que se encontram na ponta do processo educativo – o chão da escola – elaboram, interpretam e dão vida ao que está prescrito nos textos. A interpretação das políticas por uma escola ocorre, segundo estes autores, em um cenário singular demarcado pela posição da instituição em relação à política (desempenho), pelo “grau de imperativo” da política e pelos limites de orçamento, recursos humanos etc. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 68).

Como abordamos no capítulo 3, os textos dos programas pesquisados são claramente orientados à formação de determinados perfis de jovem. Retomando os conceitos de fabricação (Popkewitz; Lindblad, 2016; Popkewitz, 2013) e performatividade (Ball, 2005) buscamos compreender as formas pelas quais as políticas buscam construir tais perfis e como os estudantes se relacionam com elas.

As visitas às escolas e a escuta dos jovens mostraram o quão complexo é adentrar no labirinto de referências e sentidos associados a uma política educativa. Por isso, as análises apresentadas neste capítulo não devem ser entendidas como respostas ou explicações, mas como aproximações possíveis dentro dos limites que mencionamos na descrição da metodologia.

Na primeira parte do capítulo, fazemos a caracterização das escolas pesquisadas e em seguida traçamos um perfil dos participantes dos grupos focais, abordando suas relações com os estudos e expectativas de futuro.

Na segunda parte, focalizamos as estratégias mobilizadas pelos programas para a produção da excelência e os sentidos que os jovens atribuem a elas. A partir do cruzamento de diferentes fontes – documentos oficiais, a revisão de literatura e os

dados empíricos –, identificamos alguns aspectos que parecem contribuir tanto para os resultados alcançados pelos programas quanto para fabricação de um determinado perfil de estudante. Para fins de análise, tais aspectos foram organizados em duas categorias. Na primeira categoria, se encontram os aspectos de caráter predominantemente institucional: (1) seleção de estudantes; (2) uso de avaliações estandardizadas, (3) controle, monitoramento e *accountability*; (4) práticas de nivelamento e reforço; (5) premiação de estudantes. Na segunda, os aspectos que influenciam na relação dos jovens com os estudos e que contribuem na formação de seus perfis de estudante: (1) esforço e renúncia; (2) engajamento com a escola; (3) práticas disciplinares; (4) relação com os professores; (5) perfil e valores. Alguns desses aspectos se sobressaem nos três programas pesquisados, outros variam em ocorrência ou relevância de acordo com o contexto local.

5.1 As escolas pesquisadas

Na expectativa de que a descrição dos cenários em que a pesquisa foi conduzida contribua para contextualizar os resultados obtidos, apresentamos, nesta seção, os seis estabelecimentos de ensino selecionados, articulando dados dos respectivos sistemas educacionais e informações recolhidas e registradas no diário de campo. Além da caracterização descritiva das escolas, são expostas tabelas comparativas entre os estabelecimentos de cada programa. Os indicadores que compõem essas tabelas foram selecionados de acordo com as características dos sistemas de ensino e a disponibilidade de dados.

O nome fictício atribuído às escolas é uma combinação da designação do estabelecimento no respectivo programa (escola, liceu ou colégio) com a letra inicial do nome do país (B, C e P) e o número 1 ou 2. O número 1 indica as escolas de localização mais central, na região metropolitana das capitais (Lima e Santiago) ou no centro da cidade (Recife). Às escolas mais distantes dos centros, foi atribuído o número 2. Com base neste critério, as EREM foram denominadas escola B1 e escola B2; os LBE, liceu C1 e liceu C2; os COAR, colégio P1 e colégio P2.

Todas as escolas pesquisadas são públicas, gratuitas e integram os respectivos programas há pelo menos 5 anos. Com o propósito de apresentar um panorama comparativo, elaboramos a tabela abaixo com dados básicos dos seis estabelecimentos.

Tabela 4 – Dados gerais das escolas pesquisadas

Escola	Escola B1	Escola B2	Liceu C1	Liceu C2	Colégio P1	Colégio P2
País	Brasil	Brasil	Chile	Chile	Peru	Peru
Localização da escola	Recife (região central)	Recife (região norte)	Comuna da região metrop. de Santiago	Capital regional	Distrito da região metrop. de Lima	Capital regional
Ano de entrada no Programa	2009	2012	2011	2010	2015	2017
Dependência administrativa	Secretaria Estadual/GRE	Secretaria Estadual/GRE	Corporação Munic. de Educação	SLEP	Debedsar/ Minedu	Debedsar/ Minedu
Nível socio econômico	médio alto	médio baixo	médio	médio baixo	sem informação	sem informação
N. aprox. de Estudantes (2023)	700	430	530	540	880	290
N. total de turmas	16	13	14	20	34	12
N. de turmas educação média	16	7	9	17	34	12
C.H. semanal educação média	40h	32h	39h	37,5h	aprox. 55h	aprox. 55h

Fonte: elaboração própria com dados do Inep e SIEPE (Brasil); Mineduc (Chile); Debedsar (Peru) e dados recolhidos nas visitas às escolas.

5.1.1 As Escolas de Referência em Ensino Médio B1 e B2

A escola B1 se localiza no centro da capital pernambucana, em uma área em que predominam prédios de órgãos da administração pública e estabelecimentos comerciais. Foi fundada no século XIX e ocupa um edifício tombado pelo patrimônio. Oferece, como modalidade única, o ensino médio regular em regime integral.

A escola possui 740 alunos, divididos em 17 turmas, e 31 docentes. É classificada pelo Inep como de nível socioeconômico médio alto. De acordo com o questionário do Saeb aplicado aos concluintes do ensino médio em 2019, 28% deles têm mãe com ensino superior.¹⁰² Devido ao prestígio conferido pela tradição e pelos bons resultados em avaliações standardizadas, a escola recebe muitos estudantes que residem em outras regiões da capital e em municípios vizinhos.

¹⁰² Dados do Inep, relativos a 2022. Fonte: <https://qedu.org.br/> Acesso em: 10 mar. 2023

A estrutura da escola é ampla e os ambientes espaçosos. O edifício de dois andares e pé-direito altíssimo abriga 18 salas de aula, biblioteca, laboratórios de ciências e informática, auditório, museu e refeitório, entre outros espaços. Devido à sua antiguidade, a escola não possui quadra de esportes. No vão central há uma espécie de praça, com bancos e algumas árvores e, na lateral externa, um pátio com quiosques, onde, segundo os estudantes, acontecem aulas de Educação Física. Ainda de acordo com os estudantes, o prédio tem problemas de estrutura e manutenção e há vários ambientes que necessitam de reforma.

A escola B1 é reconhecida pela população como um centro de excelência. Seu Ideb foi de 5.9 em 2019 e 5.7 em 2021, enquanto a média da rede estadual foi de 4.4 em ambos os anos citados.¹⁰³ Um de seus pontos fortes é a alta média de desempenho na redação do Enem. Já se tornou uma tradição na escola divulgar as notas da redação nas redes sociais, ao lado dos nomes e fotos dos estudantes.

O projeto pedagógico da escola possui um forte direcionamento para o acesso ao ensino superior. Além da ênfase que os docentes dão ao Enem nas respectivas disciplinas, a preparação para o exame é reforçada por meio de simulados, aulões (aulas temáticas ministradas para várias turmas ao mesmo tempo), convênio com um curso pré-universitário e ações de caráter motivacional. A escola possui vários projetos, os mais citados pelos estudantes foram os aulões e o núcleo de estudos sobre gênero.

A escola B2 se localiza na região norte da capital pernambucana, na fronteira com outro município. É classificada como de NSE médio baixo e a maior parte de seus alunos reside no entorno da escola ou em bairros próximos. Segundo o questionário do Saeb aplicado aos estudantes do último ano do ensino médio em 2019, 4% dos estudantes têm mãe com ensino superior.

A escola oferece o ensino médio em regime semi-integral durante o dia e Educação de Jovens e Adultos à noite. A partir de 2022, passou a ofertar também a etapa do ensino fundamental 2, iniciando com turmas de 6º ano. Em 2022, havia 341 matriculados (228 no ensino médio), e 21 docentes. O Ideb da escola em 2019 foi de 4.4 (mesmo valor da meta pactuada, que coincidiu com a média da rede estadual); em 2021 foi de 4.2, abaixo da média da rede estadual, que foi de 4.4. A taxa de

¹⁰³ Dados do Inep organizados pelo portal Qedu. Fonte: <https://qedu.org.br/> Acesso em: 10.mar.2023

participação dos concluintes do ensino médio no Enem 2019 foi de 48%, dado que contrasta com os 91% da escola B1.¹⁰⁴

O estabelecimento está situado em uma área predominantemente residencial, em uma rua de terra, sem pavimentação. Possui 2 andares, um pátio coberto onde acontecem os eventos, 14 salas de aula, laboratórios de informática e ciências, refeitório, salas administrativas e sala dos professores. No momento em que foi feita a pesquisa, a quadra de esportes estava fora de uso. O piso, que é de cimento grosso, estava danificado e a vegetação tomava conta do espaço.

Nos grupos focais, os alunos citaram alguns projetos da escola que consideram importantes, entre eles um projeto de produção de curtas-metragens e um *podcast*.

Tabela 5 – Dados comparados das Escolas B1 e B2

Indicador	Escola B1	Escola B2
NSE da escola segundo o Inep	Médio alto	Médio baixo
Jornada (estudantes)	Integral	Semi integral
Etapas de ensino ofertadas	Ensino médio	Ensino médio, fundamental 2 e EJA
N. aprox. de alunos (2023)	700	430
N. de turmas no ensino médio	17	6
N. de professores	31	21
Distorção idade-série (2022)	9,1%	30,3%
Ideb da escola – ensino médio (2019)	5,9	4,4
Ideb da escola – ensino médio (2021)	5,7	4,2
Taxa de aprovação (2021)	99%	96%
Taxa de participação dos concluintes do ensino médio no Enem 2019	91%	48%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Inep e SIEPE.

5.1.2 Os Liceos Bicentenario C1 e C2

O liceu C1 está localizado em uma comuna da região metropolitana de Santiago que possui cerca de 300 mil habitantes. É vinculado à corporação municipal de educação e foi construído para ser um Liceo Bicentenario após o projeto ser selecionado no edital de 2011. De acordo com a classificação SNED, o estabelecimento pertence ao grupo socioeconômico médio urbano. Possui cerca de

¹⁰⁴ Dados do Inep organizados pelo portal Qedu <https://qedu.org.br/> Acesso em: 10 mar. 2023.

520 alunos divididos em 14 turmas, e 28 docentes¹⁰⁵. A média de 37 estudantes por turma é considerada alta em comparação com outros estabelecimentos.

O liceu se localiza em uma região predominantemente residencial, próxima ao centro da comuna. O espaço do liceu é agradável e bem cuidado, apesar de ocupar um terreno pequeno. A edificação tem blocos de 2 andares, dispostos ao redor de um pátio central coberto. Além das salas administrativas, sala dos professores e cerca de 14 salas de aula, o liceu conta com uma quadra de esportes descoberta, biblioteca, e salas ou laboratórios para arte, ciências, música, informática etc.

No portal de escolas do Mineduc, consta que o projeto educativo da instituição tem ênfase na excelência acadêmica, nos valores e na preparação para o ingresso à universidade.¹⁰⁶ Em sua página na internet, o liceu se coloca como um estabelecimento dedicado à formação integral de estudantes cujo principal objetivo é o acesso ao ensino superior. Em 2021, recebeu 600 postulações para 80 vagas,¹⁰⁷ o que revela seu prestígio entre as famílias da comuna.

Na avaliação da *Agencia Nacional de Calidad*, o liceu encontra-se na categoria de desempenho alto. Entre as quase 50 instituições que oferecem educação média na comuna, apenas 3 receberam esta classificação, sendo o liceu C1 a única pública. O liceu vem sendo contemplado com a subvenção por desempenho de excelência nas últimas 5 avaliações do SNED.

A despeito da posição destacada, o desempenho da escola no Simce se encontra em trajetória descendente. Considerando os índices de aprendizagem do 2º médio medidos por esta prova, o percentual de estudantes com nível adequado caiu 3% em Leitura e 22% em Matemática, entre 2016 e 2018.¹⁰⁸ O índice de retenção em 2019 foi de 98%, bem acima da média nacional para o segmento (88%), porém no indicador de assistência (2019) o liceu se encontra abaixo da média.¹⁰⁹ O índice de vulnerabilidade escolar da escola é de 73%.

Segundo os membros da gestão com quem conversamos, o liceu tem muitas necessidades materiais e poucos recursos, além de possuir um espaço pequeno em

¹⁰⁵ Fonte: Mineduc, 2022 <https://datosabiertos.mineduc.cl/> Acesso em: 10 mar. 2023.

¹⁰⁶ Fonte: MIME Mineduc <https://mi.mineduc.cl/mvc/mime/portada> Acesso em: 10 mar. 2023.

¹⁰⁷ Dado informado pela direção da escola em abril de 2022.

¹⁰⁸ O desempenho dos estudantes na prova Simce gera uma classificação em três níveis de aprendizagem: insuficiente, elementar e adequado.

¹⁰⁹ Optamos por trabalhar com os dados de 2019, pois os dados mais recentes disponíveis correspondem ao período afetado pela pandemia de Covid 19. Fonte: *Agencia Nacional de Calidad* <https://agenciaorienta.gob.cl/> Acesso em: 10 mar 2023.

relação às demandas. Seria necessário, segundo os gestores, construir mais espaços e melhorar os equipamentos, mas não há verba. A escola não recebe mais recursos por intermédio do programa LBE, isso ocorreu apenas nos primeiros anos de adesão ao programa. Os computadores, por exemplo, são apenas 16 e estão obsoletos, já que foram adquiridos em 2012. A instalação de uma lousa digital em cada sala de aula, propalada nas diretrizes do programa, não se concretizou. A diretora relatou que costuma buscar apoio de empresários locais para realizar melhorias na escola.

O liceu oferece as disciplinas do currículo nacional e outras que são específicas do projeto institucional da escola. Nas oficinas (*talleres*) desenvolvidas no tempo de livre disposição, predomina a oferta de reforço escolar e aprofundamento de conteúdos, mas há também opções voltadas às linguagens corporal, artística e midiática.

Como consta em seu projeto institucional, o liceu C1 é fortemente orientado para o acesso ao ensino superior. Várias universidades promovem palestras para apresentar suas opções de carreira e alguns cursos pré-universitários desenvolvem ações no liceu.

O liceu C2 está localizado na capital de uma das regiões chilenas, uma cidade de cerca de 300 mil habitantes. Trata-se de um estabelecimento de longa tradição em educação média, fundado na década de 1950 e convertido em *Liceo Bicentenario* em 2010. Possui cerca de 530 alunos matriculados, divididos em 19 turmas, e 41 docentes, sendo 5 deles vinculados à área da inclusão¹¹⁰. A média de estudantes por turma é de 28. A escola pertence ao grupo socioeconômico médio baixo urbano e seu Índice de Vulnerabilidade Escolar (IVE) na etapa da educação média é de 83%.¹¹¹ O índice de retenção na educação média (2019) foi de 93%, acima da média nacional para este segmento, que é de 90%. Já o índice de assistência se encontra abaixo da média nacional.¹¹²

O prédio em que funciona o liceu tem uma extensa fachada e um muro frontal decorado com grafites. A área de circulação da escola está voltada para um amplo pátio que abriga uma quadra coberta e um pequeno campo revestido de grama sintética. Este é o principal espaço de convivência da escola e é onde ocorre a maior

¹¹⁰ Dados referentes a 2022. Fonte: <https://datosabiertos.mineduc.cl/> Acesso em: 10 mar. 2023

¹¹¹ Dados referentes a 2023. Fonte: *Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas* <https://www.junaeb.cl/ive> Acesso em: 10 mar. 2023

¹¹² Dados referentes a 2019. Fonte: *Agencia Nacional de Calidad* <https://agenciaorienta.gob.cl/> Acesso em: 10 mar 2023.

parte dos eventos. Além de 21 salas de aula, salas administrativas e sala de professores, o liceu possui auditório, biblioteca, laboratório de ciências e de informática, salas de música, de artes e de recursos de aprendizagem. Apesar do desgaste da estrutura da visível necessidade de pintura e reforma de alguns ambientes, o espaço é agradável e possui várias intervenções feitas pelos alunos: pinturas, inscrições, murais de exposição de trabalhos etc. Na recepção, há um monitor que exibe um vídeo sobre o liceu, apresentando os principais aspectos do projeto institucional.

O liceu C2 faz parte do *Programa de Integración Escolar (PIE)*, uma política de apoio à inclusão de estudantes com deficiência e outros tipos de necessidades especiais que confere às instituições participantes o caráter de escola inclusiva. No corpo discente se encontram, por exemplo, estudantes cegos, cadeirantes e com autismo. Por integrar o PIE, a escola possui uma equipe especializada para trabalhar com os estudantes que necessitam de atendimento específico, porém, segundo a direção, o trabalho é dificultado pela escassez de recursos materiais.

Segundo a avaliação *Agencia Nacional de Calidad*, o liceu se encontra classificado na categoria de desempenho alta, foi único estabelecimento de seu SLEP que conquistou esta classificação na avaliação de 2019.

A escola já passou, com sucesso, pelo processo de recredenciamento como *Liceo Bicentenario*. Porém, na última avaliação do SNED o liceu não foi contemplado com a bonificação por desempenho paga aos docentes (*subvención por desempeño de excelencia*). A diretora discorda do resultado da avaliação, pois considera que o liceu C2 é um dos melhores de sua região. Ela relatou que a escola havia recorrido da decisão e se encontrava, naquele momento, aguardando o resultado. Meses depois, verificamos que o recurso foi indeferido.

De forma semelhante ao liceu C1, o liceu C2 vem sofrendo, nos últimos anos, uma queda expressiva de desempenho na prova Simce. As estatísticas do portal SNED mostram que entre 2016 e 2018 o percentual de estudantes com *Nivel de Aprendizaje Adecuado* caiu 14% em Leitura e 21,5% em Matemática.

Os membros da gestão com quem conversamos afirmaram que a escola vem se orientando por uma concepção de qualidade mais voltada para os processos do que para os resultados. Mas, ao mesmo tempo, são feitos esforços para recuperar os indicadores de desempenho. Em 2022, a escola retomou a adesão às avaliações estandardizadas Bicentenario, reiniciando com as turmas de 7º básico e 1º médio. A

aplicação dessas provas havia sido interrompida há vários anos – os participantes do grupo focal não chegaram a fazê-las. Além do retorno das provas Bicentenário, a gestão está resgatando exigências disciplinares que vinham sendo flexibilizadas.

Tabela 6 – Dados comparados dos Liceus C1 e C2

Indicador	Liceu C1	Liceu C2
Classificação de grupo homogêneo	Médio urbano	Médio baixo urbano
Dependência administrativa	Corporação Municipal	SLEP
N. aprox. de alunos (2022)	520	540
Média de alunos por turma	37	28
Índice de vulnerabilidade escolar da comuna (2022)	83%	86%
Índice de vulnerabilidade escolar do liceu (educação média, 2022)	73%	83%
Adesão ao Programa de Inclusão Escolar	não	sim
N. aprox. de docentes	28	36
Classificação de desempenho pela <i>Agencia Nacional de Calidad</i> (2022)	Alto	Alto
Recebimento de subvenção por desempenho de excelência no biênio 2022-2023	sim	não
Taxa de retenção (2019)	98%	93%

Fonte: Elaboração própria com dados do Mineduc e dados coletados nas visitas às escolas.

5.1.3 Os Colegios de Alto Rendimiento P1 e P2

O colégio P1 está localizado em um distrito da província de Lima, a oeste da capital, em um vale cercado de montanhas pelos dois lados. A escola funciona dentro um *centro vacacional*, um complexo com instalações de clube campestre, hotel e centro de convenções, construído na década de 1950 para ser um espaço de lazer dos profissionais da educação pública. O *centro vacacional* ainda se encontra em funcionamento e o COAR ocupa parte de sua estrutura.

Trata-se de uma estrutura privilegiada, com amplas áreas verdes, quadras esportivas, piscina, campo gramado e vários espaços de convivência. As edificações, de estilo arquitetônico modernista, se encontram espalhadas, como em um campus universitário. Todos os espaços e jardins são muito bem cuidados. As salas de aula são amplas e arejadas, os alojamentos são confortáveis abrigam 2 a 4 jovens por

quarto. O colégio conta com laboratórios de Física, Química, Biologia e robótica, biblioteca, auditório e ateliê de arte, entre outros espaços. Como mencionaram Alcazár e Balarín (2021), as instalações e os equipamentos do COAR P1 evidenciam as desigualdades estruturais que há entre as unidades do programa.

O colégio possui 885 estudantes, sendo 62% do sexo feminino, divididos em 34 turmas. Entre os 302 ingressantes de 2022, 95% são classificados como não pobres e 5% pobres ou pobres extremos. Quanto à origem geográfica, 10% são de regiões rurais¹¹³. Há, ainda, um percentual significativo de estudantes de outras regiões do país. Estes permanecem na escola por períodos maiores durante o ano letivo, chegando a ficar dois meses sem visitar a família.

Na avaliação estandardizada da *Red* COAR, o colégio P1 tem resultados destacados. Em 2022, os alunos do último ano (5º) obtiveram a 1ª posição em Leitura e a 2ª em Matemática.¹¹⁴ Em 2022, 150 alunos obtiveram o diploma do Bachillerato Internacional. A escola também se destaca por projetos na área de música, dança e teatro.

O colégio P2 se localiza em uma capital de província de aproximadamente 60 mil habitantes. Está instalado em um distrito afastado do centro da cidade, em uma área predominantemente residencial.

Na ocasião da visita (2022), a escola possuía cerca de 270 alunos, sendo mais de 60% do sexo feminino. O COAR oferece 300 vagas, mas o diretor explicou que após a pandemia houve desistências de estudantes que não se adaptaram ao regime presencial.

O prédio escolar, cercado por muros muito altos, pertencia a uma extinta escola e foi adaptado para receber provisoriamente o COAR. O espaço é restrito para o número de estudantes que abriga e carece de áreas de convivência e lazer, especialmente por se tratar de um internato. O diretor informou que a sede definitiva será construída futuramente em um terreno já adquirido, próximo à sede atual. Enquanto aguarda o novo prédio, a equipe diretiva continua reivindicando melhorias para a sede provisória. Segundo o diretor, embora o colégio ainda tenha muitas necessidades em termos de estrutura, houve muitas conquistas, ou seja, já situação já foi bem mais complexa. Há, também escassez de equipamentos. A Música, por

¹¹³ Fonte: dados do Debedsar/Minedu disponibilizados à pesquisadora.

¹¹⁴ Fonte: dados do Debedsar/Minedu disponibilizados à pesquisadora.

exemplo, consta no currículo dos COAR, mas o colégio P2 não oferece a disciplina porque não recebeu instrumentos musicais. O diretor citou o COAR Lima (Colégio Mayor) como um exemplo de infraestrutura de excelência.

As edificações da escola, todas elas térreas, são muito simples, bem como o mobiliário. Alguns setores (laboratórios, salas) funcionam em *containers* com ar-condicionado. Há dois laboratórios de ciências (Física e Biologia), um ateliê de artes e uma biblioteca espaçosa. Na área central da escola, há uma quadra poliesportiva coberta com tela de sombreamento. Esta cobertura, segundo o diretor, foi uma conquista importante do colégio, pois o sol forte inviabilizava utilização da quadra em determinados horários. O espaço onde futuramente será o auditório está funcionando provisoriamente como sala dos professores. O auditório ainda não foi inaugurado devido à ausência de mobiliário.

Há dois refeitórios e os estudantes são escalonados por turmas nos horários das refeições. Estas ficam a cargo de uma empresa terceirizada. Há uma nutricionista que, além de se encarregar dos cardápios, trabalha com os estudantes conhecimentos sobre nutrição e alimentação saudável. O colégio oferece dietas especiais para os estudantes que necessitam.

Os alojamentos estão instalados em construções do tipo galpão e abrigam um grande número de beliches enfileirados, muito próximos uns dos outros. Os setores são separados por sexo e em cada quarto há um monitor ou monitora que permanece durante toda a noite. Os alojamentos menores têm capacidade para 24 estudantes, os maiores parecem abrigar mais que o dobro. Cada estudante tem um pequeno armário, tipo escaninho, para guardar os pertences. As roupas de cama são padronizadas e as camas se encontravam impecavelmente estendidas. As roupas de cama, toalhas e uniformes são lavadas por um serviço terceirizado de lavanderia, os calçados e roupas íntimas são lavados pelos próprios alunos em um espaço próprio.

Os banheiros são bem simples e parecem pequenos para o número de estudantes. Não há chuveiros quentes. O diretor relatou que nos meses frios os alunos sofrem um pouco, mas acabam se acostumando. A escola enfrenta problemas de abastecimento de água, fato que foi relatado pelo diretor e pelos estudantes.

Conforme informou o diretor, o colégio segue o currículo padronizado dos COAR, com algumas modificações, que são a ausência da disciplina Música e alterações em algumas eletivas. Os estudantes têm 10 aulas semanais de inglês nos dois primeiros anos e 7 aulas no terceiro. Recentemente, a escola aderiu a um projeto

da Aliança Francesa e alguns jovens estão estudando o francês de forma optativa. Ainda segundo o diretor, o COAR P2 é o que apresenta o maior percentual de aprovação na Prova do Diploma do BI: na edição de 2021, de 84 que prestaram o exame, 75 foram aprovados.

Tabela 7 – Dados comparados do Colégios P1 e P2

Indicador	Colégio P1	Colégio P2	Red COAR
N. total de matrículas (2022)	885	277	2600
% de estudantes do sexo feminino (2022)	62%	65%	54%
% de estudantes pobres ou pobres extremos (ingressantes 2022)	5%	9%	38%
% de ruralidade (ingressantes 2022)	10%	37%	42%
N. de estudantes oriundos da educação intercultural bilíngue (ingressantes 2022)	14	8	687

Fonte: dados da Debedsar/Minedu cedidos à pesquisadora.

5.2 Os jovens pesquisados

Os 43 participantes dos grupos focais têm entre 16 e 18 anos e se encontram dentro das faixas etárias regulares nos respectivos sistemas de ensino. Como já mencionamos, estão no último ano da educação média e, com poucas exceções, cursaram toda a etapa na mesma escola. Apresentamos, abaixo, uma breve caracterização do perfil destes jovens, levantada a partir dos relatos nos grupos focais. Os aspectos abordados são (1) família e ocupação do tempo livre; (2) relação com os estudos e a escola; (3) visões e expectativas de futuro.¹¹⁵

5.2.1 Família e ocupação do tempo livre

As famílias dos jovens têm configurações variadas, sendo que nos COAR e no liceu C1 há predominância de famílias biparentais, enquanto na escola B2 e no liceu C2 predominam as monoparentais. A maior parte deles tem apenas um irmão. Todos declararam sentir-se apoiados pelos pais em seus estudos, inclusive os que relatam viver em um clima familiar tenso. O apoio parental se manifesta de formas diferentes no que diz respeito ao grau de envolvimento com a vida escolar dos filhos, variando

¹¹⁵ Para preservar o anonimato dos jovens, atribuímos a eles nomes fictícios.

desde um estímulo apenas protocolar à pressão por resultados. Cabe pontuar que o tema da pressão por parte da família não estava no roteiro, mas surgiu espontaneamente em vários relatos.

Os estudantes dos COAR foram unânimes em declarar que contam com incentivo e suporte dos pais, ainda que alguns deles sintam um progressivo distanciamento comunicativo e afetivo da família. Talvez por não conviverem cotidianamente com os pais, não mencionaram pressões e cobranças familiares.

No contexto chileno, os estudantes do liceu C1 avaliam que os pais os incentivam e se interessam por sua vida escolar, três deles relataram que esse apoio vem associado à pressão por resultados. No liceu C2, metade dos estudantes mencionou receber um tipo de apoio que não envolve acompanhamento direto nem exigências. A outra metade relatou que os pais (ou pelo menos um deles) os acompanham de perto em seus estudos. Duas jovens declararam sofrer pressões, uma delas pela meta de notas fixada pelo pai e a outra pelas altas expectativas depositadas pela família em função de seu histórico de notas altas.

Entre os jovens brasileiros, houve alguns que relataram problemas de relacionamento com as famílias, mas mesmo estes se sentem apoiados quando o assunto é escola. A maior parte deles declarou ter autonomia em seus estudos e contar com a confiança dos pais, ou seja, as famílias os apoiam sem monitorar ou fazer cobranças. Quatro jovens (dois de cada escola) relataram que a família acompanha e demonstra interesse em sua vida escolar, dentre eles, duas estudantes, ambas da escola B1, declararam sentir-se pressionadas em relação aos estudos, uma pelas cobranças da mãe e outra pelas altas expectativas da família em relação ao seu desempenho. O questionário do Saeb aplicado aos concluintes do ensino médio em 2019 mostrou que 44% dos pais da escola B1 e 30% da escola B2 conversam com os filhos sobre o que acontece na escola.¹¹⁶

Entre os 43 pesquisados, apenas uma jovem trabalha (escola B2). Ela cumpre uma jornada de quatro horas diárias em uma empresa de análise financeira.¹¹⁷ Quanto à ocupação do tempo livre, as opções dos jovens não diferem muito nos três contextos. As atividades mais citadas foram ouvir música, jogar videogames, interagir

¹¹⁶ Fonte: Dados do Inep organizados no portal QEdU. <https://gedu.org.br/> Acesso em: 10 mar. 2023.

¹¹⁷ O percentual de estudantes da educação secundária que exercem trabalho remunerado é de 32% no Brasil (Pesquisa Data Folha, 2022), 4,9% no Chile (Mineduc, 2021) e 20,5% no Peru (INEI, 2021). O dado relativo ao Brasil se refere apenas aos estudantes da rede pública.

em redes sociais, ver filmes e séries, praticar esportes e ler. Também foram mencionados como passatempos cozinhar, escrever poesias, tocar instrumentos, compor músicas e desenhar. Em alguns casos, o lúdico se aproxima do acadêmico: ouvir *podcasts* em inglês, *podcasts* de ciência e ler notícias de tecnologia. Houve, ainda, jovens que disseram usar o tempo livre para descansar da escola (EREM), ou mesmo para estudar (COAR).

Bom, eu aproveito meu tempo descansando o máximo. Por causa da carga horária da escola e ano que vem também tem o concurso, tem o Enem, então eu tento aproveitar o máximo de descanso.
(Priscila, escola B1)

No meu tempo livre, eu gosto de descansar e encontrar meus amigos. Descansar para no outro dia poder ir para a escola.
(Evelyn, escola B2)

Geralmente, quando eu estou em tempo livre, eu passo tempo descansando, também, e durante a noite eu vou mais para a academia ou senão caminhar um pouco.
(Lucas, escola B2)

[...] trato de simplemente quedarme en mi cuarto y no pensar en nada. Generalmente para aliviar el estrés.
(Luís, colégio P1)

Bueno, ni siquiera creo que tenga el tiempo de ocio, porque mayormente, aunque tal vez tengamos tiempo libre supuestamente después de las 4:50 de la tarde, también tenemos actividades que hacer, como investigaciones personales o profundizar más en los temas, o tal vez prepararnos y estudiar para los exámenes que se vienen, que son de acá a dos semanas, si no me equivoco. Y básicamente es esto, mi tiempo de ocio se basa en estudiar.
(Cristián, colégio P1)

Saídas com os amigos nos finais de semana foram mencionadas apenas por alguns estudantes da escola B2. Em nenhum dos contextos houve menção a festas, baladas ou shows, o que pode sugerir uma priorização dos estudos, especialmente pela proximidade dos exames de acesso ao ensino superior.

5.2.2 Relação com os estudos e com a escola

[...] los estudios han sido una parte fundamental de mi vida e igual es lo que más gira mi personalidad.
(Anaís, liceu C2)

Es una parte fundamental de lo que sería mi vida, porque a la vez ... yo veo el colegio como un punto de equilibrio entre la salud social y el estudio [...]
(Omar, liceu C2)

Os depoimentos acima sintetizam bem a centralidade que a escola tem nas vidas dos jovens. A ocupação do tempo, as vivências cotidianas, as relações interpessoais, os sonhos e aspirações de futuro estão, em grande medida, associados à identidade e aos afazeres de estudante.

Como é de se esperar, esse vínculo se manifesta com mais intensidade entre os estudantes dos COAR, devido ao regime de internato. Isso fica claro no depoimento de Luís sobre seu processo de imersão no ambiente escolar:

Considero que la educación en el COAR es muy exigente y creo que eso está bien porque en la mayoría de otros colegios la educación no es tan exigente como acá. Es más liviana, mucho más liviana, es como para que las personas puedan tener una vida aparte y no sea solamente escuela, pero en el COAR es muy diferente. El hecho de que tú vivas acá te da mucho peso extra, la educación y prácticamente, no sé si hablo por todos, pero al menos mi vida se construye en base a donde estoy, en base al COAR y en base a toda la experiencia que he tenido. No puedo tener amigos afuera ni proyectos afuera, porque todo está acá. Toda mi vida está centralizada acá y considero que eso está bien hasta cierto punto. Sin embargo, tiene muchas desventajas, como que no conozco el mundo de afuera, no conozco cómo es el exterior, porque todo está tan internalizado que una vez que salga al mundo exterior... he tratado de aprender por mí, por mí mismo, pero sé que es algo que solamente conoceré realmente cuando esté afuera y me dé cuenta cómo es la vida, cómo es la sociedad, cómo son las personas realmente.

(Luís, liceu C1)

Os estudantes das EREM – sobretudo os da escola B1, cuja carga horária é maior que a da B2 – contam que passam a maior parte de seu tempo na escola e convivem pouco com seus familiares.

A gente tem 9 aulas por dia, eu passo 12h, como todo mundo aqui disse, a gente vai para casa dormir e acorda dentro da escola, passa 12h fora de casa, a gente pega trânsito para vir, a gente pega trânsito para voltar para casa, a gente tem muitas aulas durante o dia, aulas extensas...

(Taís, escola B1)

Eu chego em casa só querendo tomar banho, comer e dormir [...] Em relação a conviver [com a família], mesmo, convivo bem pouco por conta de estar na escola e final de semana também estou sempre estudando, então a gente acaba se isolando um pouco desse convívio.

(Vitória, escola B1)

[...] moro em [nome da cidade], então é longe da escola, eu vou pra casa pra dormir, acordo e volto para a escola.

(Leonardo, escola B1)

Eu praticamente vivo na escola, fico muito tempo na escola e só vou para casa pra literalmente dormir, é isso.
(Sílvia, escola B2)

Para algumas jovens, a escola é também um local de refúgio:

Aí, hoje em dia, eu prefiro estar na escola do que dentro de casa, porque em casa é muito estresse e na escola já não é.
(Evelyn, escola B2)

Então, é uma relação [familiar] complicada de uma maneira geral, por isso que eu gosto muito de passar muito tempo na escola, porque é um gatilho, porque eu passo muito tempo com pessoas saudáveis e que eu tenho um bom convívio, sabe, de me relacionar no geral.
(Taís, escola B1)

E na minha escola acho que basicamente é um ponto em que eu tenho um pingo de paz, vamos dizer assim, antes de ir para o trabalho que é... é muito cansativo.
(Júlia, escola B2)

Tal como os estudantes brasileiros, os chilenos passam boa parte do seu dia na escola. Porém, no momento em que os grupos focais foram realizados, as escolas se encontravam em readaptação pós-pandemia e não haviam retomado a jornada completa.

Pero hace poco seguíamos saliendo las cinco de la tarde y llegábamos realmente a la casa... yo llegaba para dormir, porque llegaba muy agotada. Uno llega a la casa, uno duerme, en el otro día se levanta, lo mismo, lo mismo todos los días.
(Paola, liceu C1)

Como é comum nessa faixa etária, os estudantes consideram a escola como um espaço de socialização e de estabelecimento de laços de amizade com seus pares. Em geral, sentem a escola como um lugar seguro e acolhedor. O foco na cultura também foi um ponto bastante abordado por eles ao falar das formações complementares ofertadas em suas escolas. Nos COAR, os estudantes destacaram a prática de esportes como parte importante de suas vivências escolares.

Quando indagados se gostam de estudar, a maior parte deles respondeu positivamente, ainda que relação com os estudos seja conflituosa em certos momentos.

Me gusta estudiar porque es... me gusta aprender cosas nuevas, cosas que me interesan. Bueno, me gustan todos los cursos. Siempre con lo que le encuentro el interés en algún curso, a partir de algún tema... Y bueno, especialmente me gusta bastante el estudio acá en el COAR, bueno, uno porque es exigente y, como dicen mis compañeros, se acerca a lo que es la vida universitaria, entonces prepara.

(Luana, colégio P1)

Sí, me gusta estudiar. Bueno, es como amor y odio, porque te apoya y a la vez como que se estresa. Hay ciertas veces que yo me preocupo demasiado por las notas. Desde que estoy aquí siempre me he preocupado por eso y me estreso demasiado por eso, siempre busco sacar mejor nota, pero como que choco ahí.

(Omar, liceu C2).

Sí, me gusta estudiar, me gusta mucho aprender... como en todos ámbitos, pero hay como un ámbito que me interesa más y como que me motiva mucho más... se me hace más interesante aprender, y como que quiero aprender y aprender y aprender.

(Agustina, liceu C2)

A mí me gusta estudiar, pero a veces no. Y cada día me gusta menos [risas]. Depende de algunas materias, porque sí hay algo que me gusta... me gustaría que me gustara más. Y siento que incluso [el liceo] me ha ayudado, pero actualmente es más un lugar donde vengo juntarme con mis amigos más que como venirme al liceo a estudiar. Siento que sí me han ayudado, porque están preparándonos y su meta es como prepararnos para la universidad y la educación de excelencia. Pero siento que yo estoy cansada, como... con todos los estudios, entonces yo no estoy poniendo tantas ganas al momento de estudiar y de fijarme en las cosas [...]

(Alicia, liceu C1)

Mi relación con los estudios es buena, pero con lo que me gusta, si algo no me gusta, claramente no me motiva a seguir estudiando. Pero creo que en todas las asignaturas es como construirte, tipo... todo te sirve para algo y todo te va a servir a futuro. Creo que estudiar y aprender y al final todo se te va a hacer más fácil. Entonces, quieras o no, tienes que hacerlo.

(Matías, liceu C2)

Alguns estudantes relataram que a atual escola contribuiu para mudar sua relação com os estudos:

Digamos que hoje em dia eu gosto de estudar, mas antigamente eu meio que me sentia obrigado a ir para o colégio todos os dias, levantar e tudo. Era um negócio que eu confesso que não gostava, mas hoje em dia passou, em relação até de educação mesmo melhorou, e horário, tudo, eu gostei, comecei a praticar todas as atividades.

(Lucas, escola B2)

Durante o fundamental 2, meu gosto [pelos estudos] foi diminuindo ao chegar próximo do ensino médio, pela pressão de entrar no ensino médio e de estar perto de sair, de já ir fazer uma faculdade, de pensar mais no pós-estudos. Mas, quando eu entrei no [nome da escola B1], eu acho que a minha opinião mudou, comecei a gostar muito mais, porque eu acho que ele inclui mais nossa vida, ele mostra um jeito diferente de pensar no futuro, da gente pensar no que vamos fazer, pensar não só no pós, mas pensar na gente também, no

que queremos fazer, nos nossos sonhos. Eu acho que isso me mudou, com os projetos que a gente participa, com coisas que a gente não fazia no ensino fundamental e não pensava em fazer quando entrasse no ensino médio. Eu acho que mudou muito minha opinião em relação a isso.

(Henrique, escola B1)

Porque estuve en... en la media, en la educación media, en dos liceos más antes de esto, en mi otra ciudad. Y era muy distinto, por ejemplo, en el que estuve en 1.º y 2.º medio, la pasé muy mal porque era demasiado exigente, o sea, y no era como para aprender, sino que era como para... para las notas. Era muy estresante, entonces no era como algo disfrutable o que a uno le gustara ir. En cambio, cuando me cambié a otro era muy poco exigente, entonces era mucho más fácil, pero tampoco aprendía nada. Y ahora que estoy aquí encuentro que es un equilibrio muy bueno entre el aprendizaje y lo que nos piden hacer, porque por lo menos para mí no es tanto. O sea, yo lo puedo sobrellevar muy bien y me gusta mucho.

(Constanza, liceu C2)

De uma forma geral, estudantes relatam a importância de suas escolas no incentivo ao estudo e no desenvolvimento do gosto pelo estudo, mas sentem-se pressionados em relação aos exames de acesso à universidade. As menções negativas às escolas ocorreram principalmente em questões de infraestrutura e, entre os estudantes brasileiros, à alimentação oferecida.

5.2.3 Visão de futuro e contribuição da escola

De um modo geral, os estudantes pesquisados possuem uma forte crença no papel da educação no alcance de metas e sonhos futuros. Em alguns momentos, a escola aparece, em suas falas, em uma acepção funcionalista, que pode ser exemplificada pelo uso de palavras como *escalera* e *herramienta*. Mas a importância dos valores aprendidos e vividos na escola para a futura atuação profissional e cidadã também aparece com muita força, tema que será abordado mais à frente. Todos eles declararam que têm o ensino superior em seu horizonte, embora alguns ainda não tenham clareza da área que pretendem seguir.

Pero creo que en todas las asignaturas es como construirte, tipo... todo te sirve para algo y todo te va a servir a futuro. Creo que estudiar y aprender y al final todo se te va a hacer más fácil. Entonces, quieras o no, tienes que hacerlo

(Matías, liceu C2)

[...] yo miro al liceo como un escalón, un escalón que... bueno, tiene una buena base y sé que las cosas que me enseñan acá me van a servir porque ya he visto que me sirven y que cuando quiera entrar a la universidad tengo que tener esta base mínima. Pero también no lo veo como el punto final. Lo

veo como parte del camino, pero no como el lugar al que quiero llegar. Como un escalón, no más.
(Vicente, liceu C1)

[...] tengo esa meta de ojalá sacar la carrera que he visto desde pequeña. Y el liceo en eso ha sido una fuente o una herramienta que me permite lograr esa meta.
(Elena, liceu C1)

[...] el COAR brinda una educación más avanzada, más preparada para abarcar a lo que es la universidad y una educación superior.
(Hugo, colégio P2)

Obviamente la educación brindada acá es muy superior a las a la educación que se puede brindar en cualquier otro colegio, incluyendo estatales y particulares, ya que es un colegio en sí que te prepara para estar en la universidad y te prepara para la vida.
(Julián, colégio P2)

E sim, [a escola] ajuda muito, porque querendo ou não eu tenho planos agora, eu tenho meu projeto de vida, e inclui sempre terminar o ensino médio, para depois ir para o superior, depois arrumar alguma coisa na minha área.
(Lucas, escola B2)

Os jovens brasileiros destacam positivamente a disciplina Projeto de Vida como um espaço de reflexão, diálogo e abertura de horizontes.

Ela [a professora de Projeto de Vida] busca muito a nossa opinião, do que a gente vai fazer quando a gente sair da escola, o que a gente vai fazer... ela também ajuda muito em como a gente vai gerir esse tempo de estudo, se a gente vai ter um tempo de lazer, um tempo de descanso depois da escola, porque muita gente vai sair da escola e vai entrar na faculdade, e vai continuar na mesma rotina de estudo, e não vai ter um descanso, vai ter Enem, vai ter muita coisa ainda na escola e isso gera uma pressão muito grande, porque a gente vai sair, a gente vai fazer 18 anos já, então já é dito na sociedade que a gente é adulto, então a gente tem na nossa cabeça que a gente vai ser independente, que a gente tem que tomar um rumo na vida de arrumar alguma coisa. E ela deixa a gente muito leve, deixa a gente dar nossa opinião e trabalha muito com a gente do que a gente já tem da nossa vida [...]
(Henrique, escola B1)

Pelos depoimentos, foi possível perceber que cada docente direciona a disciplina Projeto de Vida de uma forma diferente, tanto em relação aos temas abordados quanto à forma de ministrar as aulas. Segundo os jovens, o guia da disciplina não é utilizado e os relatos sugerem que os docentes não se atêm às diretrizes curriculares estabelecidas, chegando mesmo a subvertê-las. Um exemplo é uma professora da escola B1, que transformou a disciplina em um fórum de debates cujos temas são sugeridos pelos estudantes. Diferentemente do material didático do Projeto de Vida, mais focado nas habilidades de adaptação produtiva ao sistema, as

aulas dessa professora estimulam a politização e o questionamento das estruturas de poder.

Quando indagados se se sentem preparados para os exames de acesso ao ensino superior, os estudantes das EREM e dos LBE deram respostas que variaram entre sim, não e em parte. As limitações do ensino remoto durante o período da pandemia parecem ter exercido impacto negativo nesse aspecto. Outro fator que parece influenciar a confiança dos jovens em sua preparação para os exames é o grau de seletividade do curso e/ou da instituição pretendidos.

Já os estudantes dos COAR, os que mais demonstram confiança na excelência de suas escolas, foram quase unânimes em manifestar insegurança em relação aos exames. O dilema exposto por eles é o mesmo que Asensio e Burneo (2019) e Barrenechea e García (2020) encontraram em seus estudos: sentem-se preparados para a vida universitária, mas não para os exames de acesso, uma vez que as diferenças entre o currículo do Bachillerato Internacional e o currículo nacional os colocam em desvantagem. Alexia explica:

Y por qué nosotros no nos sentimos listos como para ingresar a una universidad? Estatal, sobre todo. Sería por el modelo educativo que nos enseña, el cual es distinto a lo que se aplica en las universidades. Porque, por ejemplo, en un examen de admisión a las universidades lo que miden son los conocimientos teóricos que se tenga, o sea, cuantas fórmulas te puedas... memorizar en la cabeza es lo que te mide y eso es algo que el COAR no se enseña, no, porque se nos enseña a ser mucho más críticos, pensadores de mentalidad abierta. Y es algo que lamentablemente en el Perú, en las universidades y en los colegios de educación básica regular, no se promueve mucho y eso es lo que dificulta.
(Alexia, colégio P2)

Pelo fato de o ensino superior no Peru não ser gratuito, para a maioria dos alunos dos COAR a chance de cursar uma universidade depende da obtenção de bolsas, que costumam ser altamente concorridas. Eles se consideram injustiçados com a situação e reivindicam que mais universidades ofereçam aos COAR convênios de reserva de vagas, bolsas ou mesmo exames simulados.

Porque actualmente hay contadas universidades que incluyen el COAR o el programa de la IB dentro de su reglamento.
(Mateo, colégio P2).

Siento que sería más factible que las universidades particulares puedan... no... en el caso de que no se pueda brindarnos esa accesibilidad para poder ingresar, quizás brindarnos simulacros, exámenes, tipo, para poder postular

a una beca. Porque te sientes inseguro. No sabes cuál es el grado de dificultad para poder tomar una beca.
(Kevin, colégio P2)

Quando perguntados sobre o que fariam se fossem diretores da *Red* COAR, alguns mencionaram esse tema:

Y si fuera director de toda la red, cuál sería? Más que nada, brindar esa facilidad para que cada uno de los estudiantes pueda tener mejores oportunidades, no tanto universidades nacionales como extranjeras, como que se pueda facilitar el acceso [...]
(Kevin, colégio P2)

De ahí, si yo fuera el director [...] sería... puede decir que vengan mejores oportunidades académicas para nosotros. Solicitar más que todo... como director podría solicitar una reunión entre todos los COAR y que se manden como un documento al ministerio de que... pidiendo ese acceso para nosotros.
(Renata, colégio P2)

O dilema dos estudantes do COAR em relação ao futuro é, na verdade, um dilema da própria política. O Estado peruano faz um vultuoso investimento para oferecer a estes jovens uma formação de excelência e a universidade é apresentada a eles praticamente como o único horizonte possível. Mas essa formação, baseada em um programa de estudos terceirizado – prescrito e coadministrado por uma organização privada europeia –, impõe aos egressos dificuldades no acesso às universidades do próprio país.

Tanto os diretores de unidades como o assessor do Mineduc com quem conversamos têm consciência desse gargalo e relatam que há mobilização nos âmbitos regional e nacional para ampliar as oportunidades oferecidas aos estudantes. De fato, a cada ano aumenta o número de instituições de ensino superior que firmam convênios com os COAR para reserva de vagas, porém esse contingente ainda é muito pequeno em relação ao número de egressos.

Os diferentes sujeitos ouvidos sobre este tema propõem soluções em que as universidades adaptem seus processos de admissão às especificidades dos COAR, mas em momento algum foi mencionada a possibilidade de os COAR se adaptarem ao currículo nacional, o que revela o que a vinculação com o Bachillerato Internacional se encontra bastante consolidada.

5.3 Estratégias institucionais na construção da excelência

Nesta seção, abordaremos aspectos dos programas e/ou das escolas que, de acordo com nossa análise, exercem impacto na produção da excelência ou, eventualmente, em sua perda.

5.3.1 Seleção de estudantes

A promoção da mobilidade social pela via da meritocracia está na gênese das três políticas estudadas. O estudo do contexto de influência e dos textos das políticas nos permite dizer que esta foi a principal justificativa da criação dos COAR, dos LBE e do Procentro, programa que deu origem às EREM. Nessa perspectiva, a focalização em jovens talentosos oriundos de famílias de baixa renda requeria a seleção por critérios acadêmicos.

Conforme exposto anteriormente, as EREM e, mais recentemente, os LBE, perderam a prerrogativa legal de realizar processos de seleção de estudantes. A diluição do imaginário de seletividade, estreitamente associado à excelência, alterou o *status* e o próprio sentido dessas políticas. Já os COAR, cuja focalização é mais direcionada às altas habilidades, permanecem altamente seletivos, embora o processo de admissão tenha incorporado critérios que garantem uma maior diversidade ao corpo discente.

Na rede estadual de ensino de Pernambuco, há provas de admissão para as escolas técnicas, mas não para o ensino médio propedêutico, que é ofertado nas EREM. Todavia, há estudos (Mello Neto *et al.*, 2016; Silva, 2016) que apontam a existência de uma seleção indireta associada aos diferentes regimes existentes na rede: integral, semi-integral e regular (meia jornada). A diversificação dos tipos de oferta repercute em uma diferenciação no perfil do corpo discente e impacta, inclusive, os resultados das escolas nas avaliações standardizadas, que são diretamente proporcionais à duração da jornada. Como apontou a pesquisa de Mello Neto *et al.* (2016), a disponibilidade para dedicação aos estudos em jornada completa – realidade distante de muitos jovens pernambucanos – se configura como um critério de seleção e de permanência dos jovens no regime integral. Além da diversificação da oferta, outros fatores como a tradição da escola, sua localização e o conhecimento das famílias (ou dos próprios jovens) sobre o sistema de ensino podem ser considerados como mecanismos de seleção indireta.

A realização da pesquisa de campo em duas escolas distintas em termos socioeconômicos e no tipo de jornada ofertada (a escola B1 é integral e a B2 semi-integral) evidenciou a forte diferenciação interna entre os estabelecimentos do programa. Ambos os estabelecimentos pesquisados têm um forte direcionamento para as provas standardizadas e desenvolvem estratégias para fortalecer a cultura do desempenho entre os estudantes, mas os resultados são expressivamente diferentes: em 2019, o Ideb da escola B1 foi de 5,9 e o da escola B2 de 4,4 (igual à média das escolas estaduais).¹¹⁸

Por meio de um processo de retroalimentação – um dos efeitos do ranqueamento – os bons resultados da escola B1 tendem a atrair estudantes com melhor desempenho pregresso e expectativas escolares mais altas, desafiando, inclusive, os critérios geográficos de atribuição de matrículas. Um exemplo disso é que entre os jovens pesquisados da escola B2, apenas uma mora longe da escola, enquanto os da escola B1, em sua maioria, são oriundos de bairros distantes ou cidades vizinhas. O fato de que o principal critério de atribuição de vagas na rede estadual é a proximidade da escola – os egressos do ensino fundamental da rede pública são direcionados pelas gerências regionais às escolas de ensino médio mais próximas de sua residência¹¹⁹ – sugere que há, entre os alunos e/ou famílias, o uso de estratégias para burlar o sistema.¹²⁰

Em síntese, embora as EREM não realizem processos seletivos, critérios indiretos de seleção contribuem para que alguns estabelecimentos, como a escola B1, alcancem um desempenho destacado e sejam reconhecidos como nichos de excelência dentro do próprio programa.

No Chile, a recente extinção dos processos de seleção nas escolas públicas e subvencionadas tem mobilizado o debate público nacional. Por pertencerem a uma geração que ingressou nos LBE antes dessa mudança, os participantes dos grupos focais, com apenas duas exceções, foram admitidos por meio de processos seletivos. Segundo informaram, no liceu C1 a seleção foi realizada por meio de uma prova e no liceu C2 por uma combinação entre a média de notas na escola de origem e um curso

¹¹⁸ Dados do Inep (2020) disponíveis em <https://gedu.org.br/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

¹¹⁹ Conforme estabelecido pela Instrução Normativa SEE Nº 004/ 2019. Disponível em: [http://200.238.105.211/cadernos/2019/20191115/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20191115\).pdf](http://200.238.105.211/cadernos/2019/20191115/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20191115).pdf). Acesso em: 08 jun. 2022.

¹²⁰ Uma prática comum no Brasil é “tomar emprestado” um endereço que seja próximo à escola em que se deseja matricular. O uso deste expediente foi declarado, no grupo focal, por um dos estudantes da escola B1.

propedêutico ofertado pelo próprio liceu. Atualmente, as vagas são disponibilizadas por sorteio a partir das opções assinaladas pelas famílias.

Es que, como dijimos desde el principio, aquí ya no exigen ningún tipo de prueba, tampoco nota mínima. De hecho, el ingreso al liceo está regulado por el Ministerio. Muchos alumnos postulan y se meten todos dentro de una tómbola y se escoge. Sí, y entonces esa es la suerte, la verdad. Ya no hay forma de selección por nota como nosotros tuvimos la oportunidad, sino es lo que te toque, postules a distintos liceos y te escoge el que te escoge [...]
(Anaís, liceu C2)

Os jovens expressaram opiniões divergentes sobre o tema. Vários deles, principalmente os do liceu C2, atribuem ao fim da seleção a perda da excelência ou mesmo do sentido do que é ser um *Liceo Bicentenario*.

Ya siento que ahora que es como ... aleatorio [...] como que no está esa conciencia de que entraron como... a un liceo de excelencia, como que están aquí solamente porque es lo que les tocó.
(Agustina, liceu C2)

[...] ingresa el que ingresa y el liceo no tiene ninguna clase de posibilidad de escoger a sus estudiantes. Entonces corre mucho peligro la excelencia del establecimiento. Si bien la formación del liceo te puede convertir en un estudiante de excelencia, no te garantiza nada. [...] Sí, quizás voy a sonar como, no sé, vieja o pesada. Pero las nuevas generaciones que han entrado al liceo sienten que son las que menos han concientizado el hecho de que están ingresando al Liceo Bicentenario de Excelencia. Siento que la generación 4.º medio y quizás 3.º medio [las últimas admitidas por procesos selectivos] todavía tienen ese sentido de Bicentenario, de lo que significa estar en este liceo y pucha, quizás ponerle un poco más de esfuerzo o empeño a las cosas que están haciendo.
(Anaís, liceu C2)

Yo encuentro en mi opinión que lo de la tómbola sí beneficia a alumnos, por ejemplo, que no tuvieron una buena... por ejemplo, un buen año anterior. Tipo, sí uno quiere cambiarse de liceo para estudiar de mejor manera y tu anterior liceo no te lo permitió, igual es injusto que no pueda postular a un buen liceo. Pero igual encuentro que eso baja la excelencia, como decimos. Por ejemplo, en 7.º, cuando a nosotros nos pedían nota, la excelencia era mucho más alta. El hecho de exigir un promedio sobre 6, por ejemplo, hacía que toda la nueva generación fuera de excelencia. Pero con el paso del tiempo, insisto, con las nuevas leyes de inclusión y todo eso, como ya no pueden exigir una nota mínima, la gente entra y no... no tienen una regulación frente a ello. Entonces puede entrar gente de todo tipo de notas. Entonces, en ese caso, claramente la excelencia baja.
(Matías, liceu C2)

Na opinião de Florencia, até a percepção que eles têm de si mesmos como estudantes vem sendo afetada, o que pode repercutir em um relaxamento da atitude perante os estudos:

Pero en los alumnos, pienso que se está perdiendo un poco y que no estamos conscientes de que estamos en un programa especial, que es que tiene como objetivo ser de excelencia. Entonces, como nosotros no estamos conscientes, como queda... así como muy relajado, entonces no estamos, no nos valoramos como deberíamos. No estamos conscientes de que tenemos que sacarnos el jugo, rendir, sino que es como que voy al liceo y... y listo. Entonces no estamos conscientes y eso afecta en nuestra auto perspectiva. (Florencia, Liceu C2)

Para Vicente, o fato de todos terem a chance de fazer a mesma prova representa o ideal da igualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, o sucesso seria determinado pelo grau de esforço e interesse:

[...] creo que el tema de la prueba en el punto en el que es fuerte y es útil, en el que todas las personas tienen que hacer la misma prueba. Entonces, la persona que más esté como... dispuesta a estudiar, que más esfuerzo le ponga, va a ser la persona que finalmente saque el mejor resultado. Entonces, que el colegio sea de excelencia requiere que uno también esté dispuesto a estudiar y a aprender cosas, a prepararse para las pruebas y cosas así. Claro, até lo entiendo que todos tienen la opción de estudiar en un colegio así y de hecho creo que eso se cumple al momento de que todas las personas pueden postular a esa prueba, pero que las personas que tengan así como un mayor nivel de interés, sean la personas que se queden al final. (Vicente, liceu C1)

Por outro lado, há estudantes do liceu C1 que se posicionam contrariamente à seletividade. Para Javier, a excelência não deve depender de estratégias de seleção. Paola, por sua vez, faz críticas ao sistema educativo e às falsas promessas da meritocracia.

En un liceo de excelencia tienes que formar gente de excelencia con la gente que venga de fuera y uno tiene que formarlo, no que la gente de excelencia venga a este liceo solo por ser un liceo de excelencia. (Javier, Liceu C1)

Siento que... dudo que este es solamente un problema de Chile... la educación, el sistema educativo... está basado en quién es más apto, no el que más quiere, porque ese dicho como "el que quiere, puede" no es tan cierto, porque hay gente que quiere con muchas ganas, pero no va a poder por miles de razones. Entonces... siento que ese tipo de prueba lo único que hace es como... que como seleccionar a quienes son aptos y quienes no. Pero no encuentro que eso sea tan bueno al final, porque... quizás muchos tienen la gana de estudiar, o quizás en este colegio, en su tiempo, igual, te dé la gana. Me acuerdo de cuando salí de la prueba había harta gente, o sea, cuando vine por el resultado, que harta gente estaba como triste, como que querían entrar, se han esforzado mucho con que tal me esforcé para entrar. Entonces, no es, quizás, quién... quién quiere más o quien tiene más gana, sino al final en el sistema educativo lo que se busca es quién es más "apto" [hace comillas con las manos], quién se adapta más al sistema [...]. (Paola, liceu C1)

Há, ainda, um terceiro grupo que se coloca entre as duas posições. Defendem uma democratização do acesso e não são totalmente contrários ao sorteio, mas acreditam que este deve ser associado a parâmetros mínimos de desempenho – como, por exemplo, uma determinada média no histórico escolar –, já que se trata de uma instituição com características de excelência.

Yo también pienso que debería ser con nota, pero no con prueba, porque ... porque hay niños que están en colegios que no son buenos, que no le entregan buena educación y eso no significa que no merezcan estar en un buen liceo. Entonces, si la nota que obtuvieron en ese colegio es buena, deberían aceptarlo. Eso pienso yo, porque, por ejemplo, yo creo que todos merecen la oportunidad de estar en un liceo que entrega una buena educación y no todos tienen esa posibilidad.
(Constanza, liceu C2)

Tal expediente seria útil, de acordo com Matías, para “*tirar a la basura*”.

[...] ese modelo [promedio de notas] yo lo veo más fiable para este tipo de colegio, porque se tiene un estándar de excelencia. Entonces yo lo que veo es que sí, que es más o menos como una ... una tómbola, pero que por lo menos se ponga un ranking entre los promedios de las notas de los estudiantes porque sí es un colegio de excelencia y tuvo un nombre por eso. Directamente no se puede tirar... por así decir... a la basura, por simplemente seguir un estándar de lo que pone el Ministerio de Educación.
(Matías, liceu C2)

As falas dos jovens podem ser compreendidas como uma combinação entre experiências vividas sob o rótulo de estudantes de excelência em um passado recente, mas já nostálgico, e ideias mais amplas sobre meritocracia, justiça e desigualdade, assuntos que estão na ordem do dia no Chile. As tensões entre uma escola de excelência para “*gente que quiere estudiar*” e uma escola de qualidade como direito de todos se expressam não apenas nas opiniões divergentes, mas na posição dúbia manifestada por vários deles. Como denominador comum, está o consenso em torno do esforço.

Não obstante a queda de rendimento dos liceus pesquisados após o fim dos processos seletivos, é possível que, a exemplo das EREM, estes estabelecimentos se beneficiem de critérios indiretos de seleção. Cumpre assinalar, ainda, que os próprios liceus, para se tornarem Bicentenario, passaram por um disputado processo de seleção (Villar, 2020).

Nos COAR, o processo seletivo inicia antes mesmo da postulação, uma vez que só os estudantes mais destacados têm direito a pleitear uma vaga. Nos grupos

focais, em nenhum momento os jovens mencionaram os processos de seleção em uma perspectiva de questionamento. Houve, porém, menções a aspectos do processo de admissão que, na opinião deles, poderiam ser melhorados. Um jovem que defendeu que o governo deveria expandir o programa, criando mais unidades.

Yo dejaría... implementaría uno o dos a más por departamento, porque solamente hay 25 en todo el Perú y somos 30 millones de habitantes [...] Es una educación muy selectiva, por así decir. Yo implementaría más para que muchas más personas tengan acceso a la educación de calidad que nosotros estamos teniendo y las oportunidades que esta educación nos brinda.
(Julián, colegio P2)

Em função desse caráter de exclusividade mencionado por Julián, os COAR têm sua identidade estreitamente vinculada à seletividade e os dilemas vividos em torno desse tema nos LBE e EREM parecem não ter lugar no programa peruano. Como abordamos anteriormente, os questionamentos de alguns setores da opinião pública em relação aos COAR giram em torno do sentido de justiça associado à existência do programa, ou seja, não há como questionar a seletividade sem questionar a própria política.

5.3.2 Avaliações estandardizadas: metas, publicização de resultados e premiações

Os resultados das avaliações estandardizadas podem ser considerados a principal estratégia de monitoramento e *accountability* nos programas investigados. Isso ocorre de forma mais explícita nos programas brasileiro e chileno.

No estado de Pernambuco, os estudantes realizam as provas nacionais (Saeb e Enem) e a estadual (Saepe). Como foi mencionado anteriormente, o Saepe é utilizado pela Secretaria de Educação, juntamente com a taxa de aprovação, no cálculo do IDEPE dos estabelecimentos. É comum encontrar, na entrada das escolas, cartazes com o IDEPE da escola e a meta pactuada.

Instaurou-se, nas EREM, uma cultura de mobilização para estas avaliações, transformando-as em verdadeiros eventos, movimento que acabou se estendendo para outros segmentos da educação pública no estado. Como parte dessa cultura, as equipes diretivas dedicam seu empenho e criatividade na divulgação e preparação da comunidade escolar para as provas do Saeb, Saepe e Enem. Postagens das escolas B1 e B2 nas redes sociais mostram murais decorativos sobre as avaliações, equipes

de profissionais vestindo camisas feitas especialmente para a ocasião e cartazes com frases como “Saepe, Tô aqui”, “Hoje eu vou arrasar”, “Saepe, Hoje eu vou lacrar”, “Foguete não tem ré”, “Saeb, #tamojunto”, “Partiu Saeb”, “Minha escola é um show”, “Saeb, vamos ganhar o mundo”. Mesas de guloseimas, sessões de relaxamento, shows de música e distribuição de brindes também fazem parte da mobilização para as avaliações. Os resultados são divulgados por meio de cartazes, faixas e em postagens nas redes.

Como parte da política de premiação por desempenho, foi instituído, em 2015, o Prêmio IDEPE, que destaca as escolas, os municípios e as gerências regionais que obtiveram os melhores resultados e os que alcançaram maior crescimento neste índice. Os certificados de premiação são entregues aos gestores pelo Secretário de Educação em uma cerimônia com ampla cobertura midiática.

As estratégias de divulgação, ranqueamento e premiação de resultados parecem contribuir para que as equipes diretivas consigam mobilizar a comunidade escolar em torno da melhora do desempenho nas avaliações.

Após uma década e meia de implantação da “gestão por resultados” no estado, percebe-se que a correspondência entre qualidade da escola e nota no IDEPE foi bem assimilada pelos pernambucanos. Nos grupos focais, os estudantes se mostraram atentos ao desempenho de suas escolas, alguns conhecem até os números obtidos nas últimas avaliações. A fala de Rafael, cujo contexto é o prejuízo na aprendizagem acarretado pela pandemia, exemplifica bem a relação dos estudantes das EREM com essas avaliações. Além de saber de cor a nota da escola, ao se referir ao esforço de retomada dos bons resultados ele se coloca também como sujeito:

Mas em relação ao desempenho, eu realmente sinto que baixou, isso é comprovado, que todas as escolas baixaram. Inclusive a nota da escola do estado [Idepe] no ano passado foi 6.2 e esse ano foi 5.1, então um déficit gigante entre os anos, mas acho que esse ano **a gente** está conseguindo.
(Rafael, escola B1, grifo nosso)

No Chile, como já mencionamos, o resultado do Simce é o principal indicador da qualidade das escolas e seus resultados são divulgados publicamente. Ao pesquisar o nome de uma escola no portal do Mineduc, é possível encontrar uma série de dados sobre o seu desempenho, como o gráfico da evolução da nota dos estudantes nas últimas edições do Simce e o ranqueamento dentro do *Grupo*

Homogeneo, que é o conjunto de estabelecimentos com características semelhantes em uma mesma região.¹²¹

Os estabelecimentos que atingem os níveis mais altos de desempenho dentro de seu *Grupo Homogeneo* são contemplados com a *Subvención de Desempeño por Excelencia*, atribuída pelo SNED. Para quantificar o desempenho das escolas, foram estabelecidos seis quesitos (fatores), cada um deles com seus respectivos indicadores. Os resultados do Simce, usados no cálculo dos fatores efetividade e superação, respondem por 65% da avaliação. Somam-se a eles os fatores iniciativa (inovação pedagógica, parcerias etc.), melhoramento das condições laborais, igualdade de oportunidades e integração da comunidade escolar (Chile, 2022).

A subvenção de excelência é paga trimestralmente aos docentes e assistentes de educação, de acordo com uma tabela que considera o número de estudantes e a carga horária cumprida pelo profissional na escola. Segundo a normativa do SNED, 10% do montante da subvenção atribuída à escola deve ser utilizado em premiações extras aos docentes destacados, com critérios definidos pelo próprio corpo docente (Chile, 2022).

No liceu C1, a equipe de gestão vem trabalhando duro para manter os indicadores de excelência diante da queda do nível acadêmico dos ingressantes, conforme relatou a diretora. Apesar dos esforços, o desempenho da instituição no Simce vem caindo nos últimos biênios.

O liceu C2 também vem sofrendo uma queda expressiva de desempenho no Simce. A diretora e a coordenadora pedagógica (*jefa de UTP*) se mostraram favoráveis a um modelo de escola mais diversa e inclusiva, já o grupo de professores, segundo elas relataram, se divide entre os que apoiam a abordagem inclusiva e os que defendem a orientação para os resultados. Não obstante, o liceu vem desenvolvendo esforços para recuperar seus indicadores de excelência.

De uma forma geral, os estudantes pesquisados reconhecem a relevância do Simce para os liceus e o impacto dos resultados.

Y... igual natural que el colegio se preocupe en el resultado, porque muchas cosas se basan en sus resultados, es cómo funciona el liceo.
(Paola, liceu C1)

¹²¹ Os *Grupos Homogeneos* foram criados pelo SNED para possibilitar a comparatividade entre estabelecimentos escolares. A composição dos grupos leva em conta a localização geográfica (urbana/rural) e as características socioeconômicas do público atendido (SNED, 2022).

Afirmaram, porém, que suas escolas não promovem ações específicas de treinamento para o exame, o fazem apenas para a PAES, que dá acesso às universidades. Segundo eles, a preparação para o Simce se dá no dia a dia das aulas.

É importante pontuar que os sistemas de avaliação estandardizada e bonificação descritos acima não são exclusivos dos LBE e EREM, estão vigentes em todas as escolas públicas e subvencionados do Chile e toda a rede estadual de Pernambuco. Entretanto, por sofrerem maior pressão para alcançar ou manter os patamares de desempenho, os estabelecimentos que fazem parte destes programas parecem dedicar mais atenção a essas avaliações.

Este é outro aspecto em que os COAR se diferenciam dos outros dois programas, pois as escolas da *Red COAR* não fazem jus ao *Bono Escuela*, um programa nacional de bonificação que premia os profissionais dos 20% de estabelecimentos com melhor desempenho (em comparação com escolas semelhantes) em um índice formado por 11 indicadores.¹²²

Os COAR também não participam da avaliação nacional de estudantes.¹²³ A ênfase do processo avaliativo é nas provas estandardizadas do *Bachillerato Internacional*. Como pontuaram Alcazár e Balarín (2021), a aprovação no exame do BI é o principal indicador de propósito dos COAR, por isso acaba se tornando um fim, sobrepondo-se a outros objetivos do programa. Segundo os estudantes pesquisados, há uma intensa preparação para estes exames.

El estrés psicológico es muy fuerte porque se supone que son exámenes muy importantes, que cuestan mucho. Y los profesores lo saben y nos preparan de sobremanera, incluso podría decirlo, porque si llegan a suspender muchas actividades, todo con el fin de que nos concentremos al 100% en esos exámenes. Y aparte nosotros ya venimos de exámenes simulacro, que eran justamente para entrenarnos para los exámenes verdaderos. Y, aparte, esos exámenes también servían como notas para la libreta normal, para el registro normal. Y los profesores se lo tomaron muy en serio y suspendieron prácticamente todas las actividades que teníamos libres, incluso se llegaron a hacer reforzamientos hasta las 9 de la noche, todo con el fin de prepararnos lo suficiente para que rindamos bien en los exámenes.
(Luís, colégio P1)

¹²² Fonte: *Decreto Supremo N° 203-2015-EF*

¹²³ O sistema de avaliação do Peru se encontra em transição, deixando de ser censal para ser amostral. Segundo informou um técnico da Debedsar, um grupo de estudantes dos COAR participaria da avaliação nacional, pela primeira vez em 2022.

Não obstante a ênfase dada a essas avaliações, pelo que pudemos apurar com o pessoal da Debedsar e os diretores das escolas visitadas, não há metas de desempenho para as avaliações, mas “expectativas de melhora”, expressas no planejamento anual das unidades. Contudo, foi possível perceber, em conversas com diferentes sujeitos, um certo clima de competitividade entre os COAR em relação ao percentual de estudantes aprovados no exame final do BI.

5.3.3 Sistemas próprios de avaliação e monitoramento

No intuito de subsidiar a avaliação e o monitoramento das unidades escolares, os órgãos responsáveis pela coordenação geral dos programas desenvolveram uma série de ferramentas e indicadores, às quais os gestores atribuem um papel fundamental no alcance dos níveis de excelência almejados.

Paralelamente às avaliações standardizadas, as estratégias próprias de avaliação dos programas têm uma importante função no monitoramento do desempenho das escolas. Além de instrumentos extras de avaliação da aprendizagem, os programas desenvolveram indicadores próprios para mensurar aspectos como saúde e bem-estar dos estudantes, clima de convivência, envolvimento das famílias com a escola, etc.

Através das lentes de Lindblad, Pettersson e Popkewitz (2020), podemos observar que estes indicadores vão bem além do monitoramento da aprendizagem e do bem-estar dos sujeitos da escola, ou seja, não são apenas descrições ou diagnósticos. São também uma prescrição do que eles devem ser.

A educação moderna “faz” o sucesso dos alunos nas escolas ligado à felicidade e segurança psicológica, em um mundo que parece continuamente apresentar novos desafios para a juventude. A vida pessoal dos alunos, sentimentos de satisfação e relações com os pais, colegas e sociedade são considerados indicadores de desempenho e caminhos para o sucesso individual na sociedade, bem como a saúde da sociedade na preparação para o futuro (Lindblad; Pettersson; Popkewitz, 2020, p. 14).

Embora indicadores de bem-estar e clima institucional façam parte das estratégias de monitoramento dos três programas, apenas no Chile eles estão vinculados a sanções. No caso de Pernambuco, a utilização de indicadores na avaliação e monitoramento das escolas começou nas EREM e foi posteriormente ampliada para toda a rede estadual.

Os indicadores são classificados em finalísticos, de resultado e de processo e a produção destes dados impõe a gestores e docentes uma forte carga de trabalho burocrático (Silva, 2016).

Quadro 16 – Indicadores finalísticos, de resultado e de processo - Pernambuco

Tipo de indicador	Indicadores
Indicadores finalísticos	IDEPE - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Indicadores de resultado	Proficiência na prova do SAEPE Nota interna Taxa de Aprovação Taxa de Abandono Taxa de Distorção Idade-Ano
Indicadores de processo	Frequência do Estudante Frequência do Professor Aulas Previstas X Aulas Dadas Cumprimento dos Conteúdos Curriculares Alunos Abaixo da Média Participação de Familiares em Reuniões Escolares Participação nas Avaliações Externas Participação nas Avaliações Internas

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (Pernambuco, 2017b)

Os *Estandares Liceos Bicentenario de Excelencia* são definidos como “*un conjunto de criterios que permiten establecer los niveles esperados de calidad que los establecimientos se comprometen a lograr, mantener y/o mejorar, en cuanto beneficiarios de del Programa*” (Mineduc, 2020).

O alcance e/ou manutenção de um bom desempenho nos indicadores de resultados e de processos é condição para a renovação do selo de Liceo Bicentenario ao final do período pactuado.

Quadro 17 – Indicadores de resultado e processo para os *Liceos Bicentenario*, na modalidade Humanístico-Científica, em 2020.

Tipo de Indicador	Indicador	Estándar
Indicadores de resultados	Resultados Académicos - SIMCE.	Ubicarse y mantenerse en el 20% superior de los puntajes de las pruebas SIMCE de Matemáticas y Lenguaje de octavo básico y segundo año medio, en comparación con establecimientos de similar nivel socioeconómico de acuerdo con la clasificación establecida por la Agencia de Calidad de la Educación.
	Desarrollo Personal y Social.	Alcanzar y mantener un promedio en la evaluación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) por sobre el promedio de los establecimientos de similar nivel socioeconómico de acuerdo con la clasificación establecida por la Agencia de Calidad de la Educación.
	Resultados Académicos - PSU.	Ubicarse y mantenerse en el 20% superior de los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria [PSU] en el área de Matemáticas y Lenguaje, en comparación con establecimientos de similar nivel socioeconómico de acuerdo con la clasificación establecida por la Agencia de Calidad de la Educación.
Indicadores de proceso	Participación en Redes.	El establecimiento participa de forma constante y autónoma de redes de trabajo con otros establecimientos y/o instituciones vinculadas al desarrollo de su proyecto educativo.
	Monitoreo de Satisfacción de la Comunidad Educativa.	El establecimiento monitorea de forma sistemática (al menos anualmente durante los 3 últimos años), la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa.
	Seguimiento de Egresados.	El establecimiento cuenta con un proceso sistemático de monitoreo de la situación académica y/o laboral de los egresados del establecimiento por un período de al menos dos años posteriores a su egreso de Enseñanza Media en los últimos 3 años.
	Relación Formal con Instituciones de Educación Superior.	El establecimiento dispone de acuerdos y/o convenios con instituciones de Educación Superior, dirigidos a formalizar mecanismos de articulación curricular, soporte académico y orientación vocacional.
	Fortalecimiento de Competencias Pedagógicas y técnicas de los docentes.	El establecimiento fortalece las competencias pedagógicas y técnicas de los docentes, dando cuenta de un itinerario de formación institucional que incluye iniciativas internas, capacitaciones, asesorías de instituciones con experiencia y/o alianzas con instituciones de educación superior.

Fonte: Ministerio de Educación del Perú. Resolución Extenta N. 3477/2020. Aprueba las bases administrativas y anexos para el programa “Liceos Bicentenario de Excelencia”, año 2020.

Além do estabelecimento dos *Estandares*, o programa possui, como já mencionamos, um sistema próprio de avaliações periódicas em Linguagem e Matemática.

El CNLB monitorea los avances a través de evaluaciones de unidad y entrega resultados de rendimiento al detalle, lo que permite analizar para focalizar y optimizar los esfuerzos de los equipos técnicos y docentes y llevarlos siempre a lo más importante: la sala de clases. Así, los profesores ajustan su enseñanza a los resultados obtenidos, lo que ha sido reconocido como una práctica efectiva de establecimientos de alto desempeño (Chile, 2020, p. 25).

Este sistema é apontado nos documentos oficiais como sendo uma das principais razões do bom desempenho dos LBE, mas para os jovens entrevistados parece não ter muita relevância. No liceu C2, os estudantes sequer tiveram contato com as provas *Bicentenario*, já que a escola optou por interromper sua aplicação durante alguns anos. No liceu C1, os estudantes relataram que elas são aplicadas, mas sem muita regularidade.

Entonces, esas pruebas que se hacen a los Bicentenario, por ejemplo, acá, siento que meten a uno presión sin preocuparse realmente si es que están las condiciones o no para rendir esa prueba. No sé, cuándo se daban antes [de la pandemia] en presencialidad ... no sé, siento que se... como se entorpeció un poco la educación en general, como que haya que parar tiempos y dar, por ejemplo, una prueba que tenían que repasar los contenidos para que se... siguiera como que está haciendo bien un trabajo, pero, muchas veces era como un trabajo previo a la prueba, era como ya que repasar esto, para verse como lo que uno realmente aprendiera, así como de verdad. (Paola, liceu C1).

Las pruebas Bicentenario en sí, no siento que sean muy, como... efectivas o buenas para el estudiante, porque es una carga más y una carga pesada, porque no son pruebas normales, son pruebas que abarcan mucho contenido y son difíciles de hacer. Incluso, cuando lo hacían, no era muy regular. Muy pocas veces alguien lo iba a ver. Pero esto de normalmente cumplir ciertas cosas para sacarse una buena nota o pasar de curso y ver siempre que lo básico, lo necesario... porque... se tiene que saber que el estudiante... o que se tiene que medir lo que el estudiante aprendió, de cierta forma. Entonces, no sé si sea la mejor, pero sí, funciona. (Angel, liceu C1)

Apesar da menção de alguns estudantes do liceu C1 sobre a dificuldade e a pressão que sentem nas provas, nenhum deles se posicionou contrariamente a elas, pois avaliam que são importantes para o liceu e para o projeto Bicentenario. Percebe-se que os estudantes chilenos, tal como os pernambucanos, já incorporaram a cultura das avaliações estandardizadas e têm noção do impacto dos resultados para suas escolas.

Os COAR, conforme já relatamos, possuem uma avaliação estandardizada própria denominada VEDA, que abrange temas de Matemática e Leitura. A prova é elaborada por uma consultoria externa e aplicada ao início e ao fim de cada ano. Os resultados são classificados segundo os mesmos níveis estabelecidos pelo Minedu para a avaliação da educação básica regular: *en inicio* (C); *em processo* (B); *logro esperado* (A) e *logro destacado* (AD). Juntamente da avaliação de aprendizagem, é realizada uma avaliação socioemocional. Em ambas as escolas visitadas, os jovens

confirmaram que fazem estas provas duas vezes ao ano e que não as consideram muito difíceis.

Demuestras lo que has aprendido.... cómo estás iniciando, al final y cómo el proceso educativo de COAR se... te enseñó o te hizo mejorar esa nota.
(Renata, P2)

Quando perguntados se têm acesso aos resultados, eles explicaram que apenas a média geral da escola é divulgada. A resposta de Alexia dá a entender que há competitividade entre as unidades:

Solo nos queda ver el porcentaje, el... el promedio, todos los COAR compiten.
(Alexia, P2)

Segundo o diretor do colégio P2, os resultados são estudados pela equipe de gestão e o corpo docente e dão subsídio ao planejamento, indicando os temas e habilidades que devem ser fortalecidos. Quando indagado sobre metas de desempenho, ele disse que a própria escola estabelece suas metas, por exemplo, x% dos estudantes deverão apresentar a classificação de desempenho *Suficiente* na disciplina y.

Além das provas standardizadas próprias, os COAR também possuem um sistema de avaliação com indicadores de eficácia, desempenho e qualidade, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 18 – Indicadores de resultados de los procesos del COAR

Tipo de indicador	Indicador
Indicador de eficacia	1 Tasa de egreso de los alumnos ingresantes a los COAR
Indicadores de desempeño	1 Porcentaje de alumnos que obtienen el Diploma del Programa de Bachillerato Internacional 2 Porcentaje de alumnos que alcanzaron el nivel de logro esperado y destacado. 3 Porcentaje de alumnos que ingresan a la universidad después de egresar del COAR 4 Porcentaje de alumnos que ingresan a Universidades Top después de egresar del COAR 5 Promedio del desempeño académico de los egresados COAR en las universidades
Indicadores de calidad	1 Porcentaje de alumnos satisfechos con el servicios recibidos. 2 Porcentaje de satisfacción del personal 3 Porcentaje de satisfacción de los egresados

Fonte: Material disponibilizado à pesquisadora pela Debedsar/Minedu (2022).

Por meio desses e de outros indicadores, a Debedsar realiza um estrito monitoramento estatístico dos 25 COAR. Contudo, nas diretrizes de avaliação do órgão não consta a vinculação de sanções ou premiações a estes indicadores, o que diferencia os COAR dos programas brasileiro e chileno.

Como aspectos em comum entre as três políticas, destaca-se a profusão de indicadores de monitoramento, que se somam aos já existentes nos respectivos sistemas. Observou-se que a quantificação da eficiência das escolas transcende os aspectos de desempenho acadêmico e mobiliza parâmetros cada vez mais diversificados para medir a “satisfação do cliente”.

Os conceitos de *performatividade* e o *governo pelos números* passaram a fazer mais sentido à medida em que mergulhamos no contexto da prática. Foi possível perceber como a conversão das escolas em “mercadoria auditável” (Ball, 2002) vai progressivamente moldando práticas pedagógicas, currículos, avaliações e a própria linguagem dos sujeitos.

5.3.4 Práticas de nivelamento e reforço

Um traço comum observado nos três programas é a preocupação com o nivelamento dos estudantes no âmbito acadêmico. As estratégias desenvolvidas variam entre o nivelamento prévio e o reforço/recuperação.

No antigo modelo dos Centros Experimentais de Pernambuco, o primeiro semestre do 1º ano do ensino médio era inteiramente dedicado ao nivelamento, porém esta estratégia não teve continuidade nas EREM. Optou-se pela oferta de aulas de reforço aos estudantes que apresentam baixos resultados em Linguagem e Matemática, com guias de aprendizagem produzidos especificamente para este fim e, em alguns casos, com a contratação de docentes extras (Silva, 2016). Os estudantes relataram que os professores utilizam os resultados das avaliações próprias e estandardizadas para identificar as áreas do conhecimento que necessitam de reforço:

Ele [o professor] sempre vê a questão da carência de alguns alunos em questão de alguns se adaptarem mais em questões de exatas, outros de humanas, e assim vai. E dependendo da nota desse aluno em exatas ele vai focar mais em um assunto de exatas, o professor vai indicar para ele algumas questões. [...] E em questão de humanas, se a pessoa tirar notas baixas em humanas, eles vão trabalhar mais essa parte. Questão de um ensino direto, mesmo.

(Lucas, escola B2)

[...] quando pessoas, assim, tipo... 10% das pessoas da nossa sala tiraram uma nota baixa na prova, o professor pega, chama tudinho, tenta ensinar eles de volta pra poder na próxima prova, no próximo bimestre, tirar uma nota maior.
(Yasmin, escola B2).

O apoio aos estudantes com dificuldades acontece também por meio de um projeto de monitoria, que, embora ocorra nas duas escolas pesquisadas, foi mais enfatizado pelos jovens da escola B1. Estudantes que se destacam nas distintas áreas de conhecimento se tornam monitores das disciplinas, com a atribuição de dar apoio pedagógico aos colegas que têm dificuldades.

É como se [o monitor] fosse o braço direito do professor, da gestão.
(Lucas, escola B2).

Quando a gente está em dificuldade em alguma matéria, os monitores são a segunda via entre os professores e os alunos porque eles têm uma linguagem mais perto da gente, então fica muito mais fácil entender. [...] Eles trabalham muito, também, em organizar mapas mentais para a gente, disponibilizar vídeos, resumos, marcar partes do texto.
(Henrique, escola B1)

Eles [os monitores] não se ausentam de explicar uma, duas, três, quatro vezes até a gente entender.
(Priscila, escola B1)

E o professor tem aquela linguagem técnica, mas de certa forma ainda tentam viabilizar que a gente entenda, mas a linguagem do aluno [monitor] é uma coisa totalmente diferente, é o papo igual para todos.
(Rafael, escola B1)

As monitorias de Matemática e Português foram formalizadas em 2021 como parte de um programa do governo estadual chamado “Bolsa Monitoria PE”. Os monitores das duas disciplinas são escolhidos por meio de processo seletivo e, para se candidatar, o estudante deve apresentar uma média de no mínimo 70% nas notas. Uma vez selecionado, passa a receber uma bolsa mensal, como explica Rafael, que é monitor de Português:

Na escola tem a Monitoria PE, acho que em todas as escolas do estado, que os monitores de Português e Matemática ganham bolsa de 200 reais a cada final de mês. Isso ajuda também, porque o 3º ano tem formatura, então pode ajudar nisso, pode ajudar a pagar um cursinho Pré-Enem, fazer bolsa de alguma coisa, comprar alguma coisa para a gente.
(Rafael, escola B2)

Nos COAR, há uma forte ênfase nas estratégias de nivelamento, sobretudo pela heterogeneidade dos ingressantes em termos de conhecimentos escolares prévios. O ano de entrada dos estudantes (3º médio) é praticamente dedicado ao trabalho de nivelamento, com vistas à entrada, no ano seguinte, no currículo do Bachillerato Internacional.

As diretrizes do programa estabelecem, também no 3º médio, uma ação extra de reforço denominada Programa de Fortalecimento e Consolidação das Aprendizagens. Porém, ao serem perguntados sobre esta atividade, os estudantes demonstraram desconhecê-la. Segundo informaram, as ações de reforço ocorrem de acordo com a necessidade e são definidas, em geral, pelos professores.

El docente hace clases especiales para que el alumno comprenda el tema o se nivele con sus demás compañeros.
(Julián, colégio P2).

Quando indagados sobre os tempos em que estas classes são ofertadas, os estudantes citaram os horários de estudos autônomos, os finais de semana e as férias. Em alguns casos, há uma busca ativa por parte dos docentes:

A veces los profesores empujan a los alumnos.
(Renata, colégio P2)

[...] los profesores buscan a los alumnos que les... que todavía no presentan lo que mayormente [inaudible] en su curso, se los busca. [...] En el colegio no se puede repetir, no debe, porque... es... los profesores te buscan y así si no avanzas es tu propia... tu propia responsabilidad.
(Julián, colégio P2)

Os LBE têm o nivelamento como um de seus pilares, como mencionamos no capítulo 3. A estratégia que consta nas diretrizes do programa contempla as disciplinas de Linguagem e Matemática. Constitui-se em um conjunto de provas diagnósticas e aulas direcionadas às lacunas de aprendizagem detectadas. As provas, os diagnósticos e os guias de aprendizagem são fornecidos pela coordenação geral do programa.

Os liceus também oferecem, como parte de seus projetos educativos específicos, classes extras de reforço/apoio pedagógico, com prevalência, mas não exclusividade, de Linguagem e Matemática. Em muitos estabelecimentos, estas

classes são oferecidas como oficinas extracurriculares (*talleres*) ou se encontram no rol de atividades de livre disposição.

Em 2022, a escola C1 ofertou, para a educação média, sete turmas de oficinas de apoio pedagógico (reforço e/ou preparação para a PAES), superando o número de turmas de oficinas artísticas, esportivas e das que tratam de tópicos específicos em ciências e humanidades. Na escola C2, entre as 17 turmas abertas, 11 são de apoio pedagógico. Em ambas as escolas, a oferta de oficinas de apoio pedagógico se concentra no 4º médio, devido à proximidade do exame de acesso à universidade.¹²⁴

É possível que os baixos índices de reprovação apresentados pelos três programas estejam associados, em alguma medida, à ênfase dada ao nivelamento, reforço e recuperação de conteúdo. Uma hipótese que podemos considerar é a de que o estudante, quando percebe que a escola e os professores estão comprometidos com o seu desenvolvimento, tende a se envolver mais com os estudos e se engajar nas atividades de reforço.

Já a ênfase nas disciplinas de Linguagem e Matemática – especialmente nos LBE e EREM – sugere que, além da atenção ao desenvolvimento dos estudantes, as estratégias adotadas visam melhorar o desempenho das escolas nas avaliações estandardizadas, do qual dependem o recebimento do bônus por desempenho e o próprio prestígio da instituição.

Para além das estratégias institucionais, foi recorrente a menção dos estudantes à atuação informal dos docentes com atividades de reforço e apoio às dificuldades coletivas e individuais. Tais achados estão em consonância com as pesquisas revisadas e serão tratados no final deste capítulo.

5.3.5 Premiação de estudantes

Duru-Bellat e Tenret (2009), evocando autores da psicologia social, afirmam que

[...] a escola é de fato o primeiro espaço onde o indivíduo compara, através das apreciações recebidas de seus professores, retribuição e contribuição. É também o primeiro espaço em que, através do conjunto de rankings permanentes, são produzidas hierarquias, que supostamente estão certas, já

¹²⁴ A apropriação dos tempos de livre disposição para ações de apoio pedagógico e/ou reforço vem gerando polêmica no Chile desde que foi instituída a jornada completa, na década de 1990, constando, inclusive, na pauta de protestos do *movimiento pingüino*, na década seguinte. No liceu C1, vários estudantes disseram sentir falta de mais atividades “não acadêmicas”, voltadas para o que eles denominaram formação integral (arte, música, esporte etc).

que não se pode acreditar no mérito se os testes que o calibram não parecem imparcial. Os valores de mérito, recompensa proporcional ao esforço prestado são centrais para ele. Assim, a criança aprende a considerar que recebe notas consistentes com seu mérito e, de forma mais geral, há uma correlação positiva entre os alunos entre seu status acadêmico e a crença na justiça da escola e seus veredictos (Duru-Bellat; Tenret, 2009, p. 234, tradução nossa).

No capítulo introdutório, mencionamos a análise de Popkewitz e Lindblad (2016) sobre o papel dos números na fabricação de pessoas. Ao medir e classificar os sujeitos, os números acabam por definir quem eles são, quem devem (ou não) ser. Foi possível observar, por parte dos jovens chilenos e brasileiros, a assimilação de *scores* de desempenho como métricas que os permitem se autoavaliar e avaliar seus pares. A publicização e premiação de resultados alcançados pelos estudantes são estratégias que contribuem para fortalecer, entre eles, a cultura da performatividade.

Quaresma e Torres (2017, p. 578) destacam que práticas de premiação de estudantes têm sido adotadas, de forma crescente, em diversos países. Para estas autoras, a atuação de organismos internacionais na difusão de princípios neoliberais na educação ajudou a fortalecer um “consenso em torno de um conceito de excelência reduzido à sua dimensão cognitiva”.

Entre as escolas pesquisadas, os LBE e, mais acentuadamente, as EREM têm como prática a divulgação, em suas redes sociais, das notas de seus estudantes mais destacados nas avaliações estandardizadas e nos exames de acesso ao ensino superior. A escola B1 vai além e replica postagens de estudantes:

[...] todo aluno que sente merecido por aquela nota, posta a foto no Instagram, marca a escola, e conseqüentemente a escola posta no Instagram. Então toda a escola vê, os pais veem, os egressos veem, então é uma coisa bem merecedora.

(Rafael, escola B1)

Nas EREM, os estudantes com melhor desempenho nas avaliações estandardizadas exames são premiados. A escola B1 realiza um evento em que são conferidos “certificados de proficiência” aos alunos mais bem colocados. Estes também recebem dos professores e da direção chocolates ou outros pequenos presentes.

Ganha um certificado. E uma barra de chocolate ou um sonho de valsa¹²⁵. O sonho de valsa é mais professores em si, mas a barra de chocolate é a gestão. No meu caso eu tirei 9 em Português e a professora deu uma bonificação que foi um chocolate, a professora de Geografia, o aluno tirava 10 ganhava uma barra de chocolate, os monitores ganham sempre alguma coisa. Sempre tem uma bonificação para premiar aquele aluno.
(Rafael, escola B1).

Tiram fotos e postam no status do Instagram da escola.
(Priscila, escola B1).

Os estudantes da escola B2 relataram que as recompensas por desempenho nas avaliações estandardizadas são, em geral, créditos em pontos, que podem ser usados para aumentar a nota na disciplina escolhida.

A pontuação, a pessoa escolhe em qual matéria você quer levar essa pontuação, para alguma prova ou atividade, teste diagnóstico ou prova de bimestre.
(Lucas, escola B2)

A maior parte dos estudantes pesquisados aprova as estratégias de premiação. Houve, no entanto, vozes dissonantes. Optamos por reproduzir um longo trecho do grupo focal com estudantes das EREM por considerar que ele expressa os sentimentos conflitantes gerados pelas premiações. O mote inicial é a discussão entre Taís e Vitória sobre os certificados de proficiência conferidos pela escola B1.

Ela [referindo-se à Vitória] e outras pessoas de outras turmas receberam o certificado. Isso não só esse ano, mas ano passado também teve, e no 1º ano também teve. [...] Eu acabo me cobrando muito mais, porque eu fico: 'Pô, todos os meus amigos estão indo e eu estou ficando para trás, todos eles estão recebendo certificado e eu nunca recebi nenhum certificado'. E também a cobrança da minha mãe, sabe?
(Taís, escola B1)

Acho que isso talvez depende muito de como a pessoa lida com isso. Eu sou uma pessoa muito competitiva, e isso é uma coisa que me motiva, então talvez eu receba isso de uma forma, com um olhar para a escola, e Taís, como trouxe o ponto dela, vê de outra forma. Eu acho que isso é uma coisa que me impulsiona realmente, não é uma coisa que eu fico contrariada 'poxa, tem pessoas que estão à frente'.
(Vitória, escola B1)

A gente já sente muita cobrança dentro de nós, cobrança da escola, cobrança dos professores, e ter que competir...
(Taís, escola B1)

¹²⁵ Sonho de valsa é o nome de um chocolate recheado, muito popular no Brasil.

O diálogo é interrompido pela manifestação de uma estudante da escola B2, em concordância com Taís:

Isso de ficar atrás não é tão bom assim não, é um sentimento beem ruim mesmo.

(Júlia, escola B2)

A argumentação é retomada e outros jovens entram na conversa:

E outra coisa, foi um de cada turma [que recebeu certificado]. As turmas têm, vamos arredondar, 40 pessoas, umas receberam certificado. Então, quem se dá melhor? É uma minoria. E quem se dá mal é a maioria, então acho que vai ter mais gente se sentindo mal do que gente se sentindo bem.

(Taís, escola B1)

Eu concordo [com a Taís], é claro, e vejo de outro ponto, porque a escola, querendo ou não, está preparando a gente para a vida, né? Infelizmente eu não concordo com isso [premiar uma minoria], mas o sistema da gente é assim, a gente está sendo preparado para um Enem, que vai premiar e vai colocar na faculdade aqueles que forem os melhores e que tiraram as melhores notas. Não quer dizer os mais inteligentes, os mais habilitados, é quem tirou as melhores notas. O sistema da gente é assim. Tem muitas críticas a esse sistema, mas, quanto à escola, eu não tenho [críticas] em relação a isso, porque eu sei que ela está preparando justamente para o sistema, por conta disso, sabe? Está preparando para o que a gente vai encontrar, por mais que eu acho que não seja certo.

(Vitória, escola B1)

Uma coisa que a gente não pode discordar, é que todo mundo aqui competitivo. Por exemplo eu, gosto da área de dança, mas se eu ver que tem um concorrente do meu lado que é um pouquinho melhor que eu, certamente eu vou dançar muito melhor para vencer ele.

(Júlia, escola B2)

Isso foi uma coisa ensinada.

(Vitória, escola B1)

Não, não é uma coisa ensinada, é basicamente instinto, vamos dizer assim. Todo mundo aqui é competitivo em alguma coisa, não tem esse negócio de 'ai, não, não sou competitivo, eu sou de boa'. Não, você não é de boa não, você é competitivo em alguma coisa, só que você só não percebe. É basicamente isso.

(Júlia, escola B2)

Eu sou muito *vibe*, mas quando eu quero fazer eu tenho que ser o melhor, porque se eu não for o melhor eu vou surtar [...] A gente é a bagaceira, enfim, mas a gente também estuda, a gente também tira notas boas. A gente quer tirar nota boa. Tanto que a questão de competição, eu não recebi certificado, bimestre que vem eu vou meter a cara e vou pegar aquele certificado.

(Leonardo, escola B1)

É essa motivação que eu estava falando.
(Vitória, escola B1)

Esse diálogo traz revelações importantes sobre os sentidos atribuídos pelos jovens à competitividade e à meritocracia. Suscita reflexões sobre a naturalização da competitividade e sobre o sentimento de fracasso que as estratégias de premiação podem desencadear. Mostra como alguns jovens compreendem cultura da performatividade como um mal necessário para se adequar a um sistema competitivo e meritocrático, ainda que o considerem injusto. Na fala de Vitória, por exemplo, fica clara a ideia de que em uma sociedade competitiva, a preparação para competir no “sistema” seria uma atribuição da escola.

Nos Liceus Bicentenario, os estudantes veem positivamente as premiações. Em ambas as escolas pesquisadas, são premiados os alunos mais destacados nos seguintes quesitos: excelência acadêmica (média mais alta), assistência, melhor companheiro e *Valores Bicentenario*. Este último “*es como que el mejor perfil de estudiante*” (Paola, liceu C1). No liceu C2, há também prêmios de destaque artístico e esportivo, segundo informaram os estudantes.

Sí está este Premio Bicentenario, que es como la persona que representa, como... [Anaís: Perfil] ...exacto, y también están como los que tuvieron el... el NEM¹²⁶ más alto, tres por... como tres personas por cada curso que tuvieran la nota más alta y también como premio al esfuerzo, que es como el que al principio no le iba muy bien, pero cuando empezó a sacar buenas notas y se empezó a esforzar más. También están estos premios como de deporte, también como de Arte, de Historia, como de ...en general, como de... de todas las asignaturas, siempre.
(Manuela, liceu C2)

As premiações são atribuídas ao final de cada ano letivo aos primeiros colocados do liceu e/ou de cada classe nos quesitos avaliados. No liceu C1, os nomes dos vencedores são colocados em um quadro de honra. No liceu C2, há uma cerimônia anual de entrega dos prêmios, com registro nas redes sociais da escola. Como explicou Anaís, “*el premio suele ser un reconocimiento, más que nada... y usualmente un regalo muy pequeño*” (Anaís, liceu C2).

A maior parte dos estudantes pesquisados manifestou concordância com as premiações conferidas por suas escolas.

¹²⁶ A Nota de Enseñanza Media (NEM) é a média de notas que o estudante obtém nos 4 anos da educação média. É um dos fatores usados no processo de admissão de universidades chilenas.

Yo pienso que... es un momento bonito, porque como que los compañeros lo reconocen y es como... después durante el año también uno lo recuerda así como... es bonito y la ceremonia es bacán.
(Emilia, liceu C2)

Para eles, além de um reconhecimento pelo esforço, os prêmios são um incentivo para buscar melhores notas.

Quizás inspira a que algunos estudiantes se esfuercen, quizás...esas premiaciones como que incitan a eso.
(Mia, liceu C1)

Sí, los que están en el cuadro el próximo año hay que esforzarse por eso.
(Esteban, liceu C1)

Os jovens de ambas as escolas creem que as premiações não estimulam a competitividade entre colegas. Um dos estudantes mencionou que quando eles eram mais novos havia “*una competencia toxica*” que em determinado momento “*formó cierto mal ambiente*”, mas hoje em dia isso não ocorre, o prêmio “*es como algo más*” (Ángel, liceu C1).

Antes se daba más eso [*competitividad*], igual, por lo menos nosotros, por lo menos mi entorno, mis compañeros, no es como que nos importe tanto eso.
(Ángel, liceu C1)

Los premiados no están pensando en el premio...
(Florencia, liceu C2)

Es como un premio honorífico. Ahí... ‘¡Ah, lo tengo... siiiii!’
(Omar, liceu C2)

As falas dos jovens sobre as estratégias de premiação revelam uma concepção de meritocracia baseada muito mais no esforço do que nas habilidades acadêmicas. Para Matías, do liceu C2, o prêmio não tem sentido se não for pelo reconhecimento de um esforço:

Creo que hay algunos premios que son innecesarios [risas] tipo... primer, asistencia no debería premiarse porque es algo que muchos dicen... es un deber. A las notas, sí, encuentro que está bien, no como objeto material, sino como el reconocimiento a alguien que se esforzó, porque la mayoría de las veces es muy gratificante saber que eres reconocido por el esfuerzo que tuviste durante tu año.
(Matías, liceu C2)

Emilia, também do liceu C2, acredita que as premiações são importantes para a afirmar a excelência do modelo Bicentenário. Reconhece, porém que elas nem

sempre contemplam o esforço empenhado pelo estudante, ou seja, o reconhecimento não está associado ao investimento do aluno durante o processo, mas ao resultado final.

Bueno, al ser Bicentenario [...] yo creo que igual se debe premiar las notas al ser esa excelencia, pero no para verlo como algo superior o algo así, porque uno se puede esforzar mucho y le puede costar mucho y no necesariamente tienen tan buena nota. Como es importante el esfuerzo.
(Emilia, liceu C2)

Os estudantes dos COAR afirmaram que suas escolas não divulgam rankings de notas e não conferem nenhum tipo de premiação individual. Elena declarou ter ficado surpresa a esse respeito:

Y eso fue algo que también me sorprendió porque, bueno, en mis... en los anteriores colegios estabas como encaminada a competir siempre, ¿no? a competir, competir con los demás. Y mi mamá siempre me decía 'vamos, vamos, tú puedes ganarles', ¿no?... o cosas así. Y cuando vine acá me di cuenta que... o sea, no hay competencia con los demás, no hay para nada [...]
(Elena, colégio P1)

De fato, os estudantes de ambas as escolas foram categóricos em afirmar que não há, nos COAR, um clima de competitividade entre pares, ao contrário, ressaltam os laços de solidariedade e ajuda mútua. Nos grupos focais, as menções ao bom desempenho acadêmico em nenhum momento foram expressas em números e os relatos sobre colegas destacados se referiram a êxitos não mensuráveis como, por exemplo, a participação em um evento internacional.

Em consonância com o estudo de Quaresma (2015), que ouviu estudantes dos dois liceus emblemáticos mais tradicionais do Chile, não se percebeu, entre os jovens do COAR, a fixação por desempenhos numéricos. A pesquisadora observou, que, para aqueles jovens, a excelência “é identificada com a capacidade de atingir objetivos, de se autossuperarem” de se “esforçarem continuamente” (Quaresma, 2015, p. 1495). De forma semelhante, os estudantes dos COAR têm consciência de que têm uma oportunidade privilegiada e sentem a responsabilidade de fazer jus ao benefício recebido.

5.4 Aspectos da formação do perfil do estudante

Nesta seção, abordaremos os aspectos das políticas relacionados direta ou indiretamente à formação do perfil dos estudantes, bem como as impressões dos jovens pesquisados sobre estes aspectos.

5.4.1. *Esforço, dedicação e renúncia: expressões da meritocracia*

Araujo e Martuccelli (2015) afirmam que a adesão dos sistemas educacionais aos preceitos do neoliberalismo lançou novas bases para a compreensão da justiça social, que passa a se basear primordialmente na valorização do esforço e do trabalho pessoal e, sobretudo, nas recompensas por mérito.

Os dados dos grupos focais revelam a incorporação de uma subjetividade de estudante de excelência e por excelência. Isso envolve ser dedicado, disciplinado na gestão do tempo, sentir pressão, estressar-se com as notas, buscar constantemente a superação. Ao falarem sobre a escola, os jovens ressaltam a grande quantidade de tarefas, a tensão das avaliações, alegam cansaço. Mas dizem isso com um certo orgulho de quem sacrifica o presente em função de um futuro promissor.

[...] a gente está no 3º ano, a gente tem que estudar para o vestibular, a gente já está estudando na escola mas tem que estudar fora da escola, a gente, do [nome da escola], tem prova toda segunda-feira, então eu não sei se é melhor ou pior do que ter uma semana de prova, porque a gente não tem nenhum final de semana livre, porque a gente tem que estudar para a prova toda segunda-feira.

(Taís, escola B1)

[...] a gente tem um... como eu posso dizer? Um cronograma muito rígido de estudo e temos que saber organizar bem os horários para tentar ter um tempo de descanso nos finais de semana e também durante o dia.

(Henrique, escola B1)

[...] às vezes a gente pensa assim, 'ai, eu tô tão cansada, vou para a escola amanhã, não', mas aí a gente lembra que no final do ano tem Enem, final do ano tem atividades para entregar, e realmente passa a ser uma obrigação, pelo fato que a gente realmente... como as famílias dizem, tem que estudar para ser alguém na vida.

(Priscila, escola B1)

Realmente ahora nosotros que tenemos que hacer actividades, trabajos, exámenes que se aproximan, los exámenes de noviembre, es realmente importante tener organización acerca de lo que vas a hacer, porque el estrés no solamente te afecta psicológicamente, sino también en tu salud. Te pueden dar, por ejemplo, la gastritis como un derivado del estrés, así que también te perjudica en la salud.

(Brenda, colégio P2)

Lo mismo, pero contradictorio, porque la cosa que más odio, pero la cosa que más me desagrada de aquí, es la increíble presión que nos meten a cada uno de nosotros, por lo mismo que mencionaron mis compañeros, las actividades académicas, los trabajos internos, aunque pese a todo eso, la monografía, etc. O sea, es una presión increíble para nosotros que al fin y al cabo seguimos siendo niños. Pero también es algo que me gusta mucho porque me está entrenando para lo que es la vida real, porque sabemos que la vida real no es bonita y no nos van a tratar bien como lo hacían cuando éramos niños y el COAR como que nos enseña todo eso. Nos enseña que hay momentos en los que tú vas a estar mal y hay momentos en los que tú vas a estar bien y uno tiene que saber adaptarse a esos momentos, uno tiene que saber lidiar con ellos. Y creo que el COAR nos acostumbra a saber lidiar con los problemas, con las preocupaciones, con los trabajos, con todo ese tema. Y la presión, aunque se siente un impacto psicológico, creo que a largo plazo es muy buena para nosotros.

(Luís, colégio P1)

A renúncia a certas vivências típicas da juventude em função dos estudos foi recorrente no discurso os estudantes pesquisados. Cristián, do colégio P1, contou que certa vez ouviu uma frase em uma conferência e a tomou para si como uma espécie de lema: *“la disciplina es hacer lo que no queremos para conseguir lo que queremos.”* Ele transpôs o significado para a experiência de estudante:

Por ejemplo, si quieres sacar buenas notas, tienes que levantarte temprano o estudiar y hacer cosas que muchas veces a uno le aburre, porque tal vez vio a los demás jugando, divirtiéndose, yendo a fiestas, pero tú haces eso, aunque no lo quieras, lo haces para conseguir lo que quieres. Y eso para mí es la disciplina.

(Cristián, colégio P1)

A autoexigência também aparece, nos depoimentos dos jovens, como uma das expressões do perfil de estudante de excelência:

Quiero tomar la palabra que... es porque siento que es lo que más me define y que mi relación con los estudios es súper de amor odio. Desde siempre he sido muy autoexigente y no sé, eso igual tiene sus beneficios y sus contras, claramente, porque, o sea, me va bastante bien, pero emocionalmente me destruye. [...] Tener un estándar 6.5 para arriba y aquí ni siquiera eso te deje conforme. O sea, por ejemplo, en los años de pandemia igual me saqué muy buenas notas. No, no me fue mal, pero no sentía ninguna clase de satisfacción de pasarla bien porque sentía que era demasiado fácil, y sentía que no era como mi trabajo, sentía que no, no lo estaba haciendo bien porque... no sé, no sé si era una experiencia distinta.

(Anaís, liceu C2)

Hay ciertas veces yo me preocupo demasiado por las notas. Desde que estoy aquí siempre me he preocupado por eso y me estreso demasiado por eso siempre busco sacar mejor nota, pero como que choco ahí.

(Omar, liceu C2)

Apesar que os professores chegam e falam "olha, essa nota não define sua capacidade", ontem eu tirei 5 em História, eu chorei, chorei, chorei horrores, porque eu gosto de História, e eu estava super "vou tirar 10". Mas foi 5 mesmo, chorei.

(Leonardo, escola B1)

Em todos os contextos pesquisados, observou-se que os jovens, com raras exceções, têm uma forte crença na meritocracia. Porém, diferentemente do conceito clássico que combina talento e esforço (Young, 1961), a noção de meritocracia que transparece nos depoimentos é vinculada quase totalmente ao esforço.

Para mim... é... a gente usa o termo ambição, que muita gente leva isso a entender como uma forma ruim, mas para mim a ambição no caso é sempre querer mais, sair da zona de conforto e sempre querer alcançar mais para frente, eu penso assim. E o ensino hoje em dia quer isso, que o aluno não fique só em uma zona de conforto, que saia, que vá em busca dos seus objetivos dependendo do seu ensino. É... já vi muita gente tirando nota 1000 no Enem, que estudou a vida toda em escola pública, que hoje em dia está em profissões tipo engenheiro civil, engenheiro militar... tudo, e sempre estudou em escola pública. Isso não tem a ver com o ensino, não tem a ver com nada, é só a pessoa querer. É isso que a escola quer, entendeu?

(Lucas, escola B2)

[...] a gente se sente preparado em muitas visões que são abertas para a gente. 'Você pode fazer isso!'

(Vitória, escola B1)

Com efeito, o esforço – compreendido como força de vontade, dedicação e renúncia – é a qualidade que se sobressaiu, em todos os grupos focais, como a mais importante para se atingir o sucesso nos estudos e na vida. Praticamente não houve menções a aspectos relacionados ao talento. Isso traz elementos relevantes para compreender a concepção da meritocracia entre os jovens. Enquanto o talento, uma qualidade inata, é quase desconsiderado, o esforço, uma qualidade que pode ser cultivada e desenvolvida, é valorizado. Isso pode refletir uma crença de que, independentemente das circunstâncias de nascimento ou privilégios, o sucesso é alcançável por meio do trabalho árduo. No entanto, como já discutimos anteriormente, essa visão pode ignorar as desigualdades estruturais que podem limitar as oportunidades para alguns, independentemente do esforço pessoal.

5.4.2 O engajamento dos estudantes com a escola: participação, identificação e pertencimento

A escuta dos jovens nos ajudou a compreender a importância dos laços estabelecidos com a escola na formação de suas identidades de estudante e como algumas características e ações das escolas contribuem para estreitá-los.

O conceito de engajamento do estudante (*student engagement*) refere-se ao grau de envolvimento do aluno com a escola, incluindo o interesse pelas atividades acadêmicas e extracurriculares, o senso de pertencimento à comunidade escolar e a participação ativa no aprendizado. Tal conceito é difundido por organismos internacionais como Unesco e OCDE e é um dos aspectos avaliados pelo PISA (Willms, 2003).

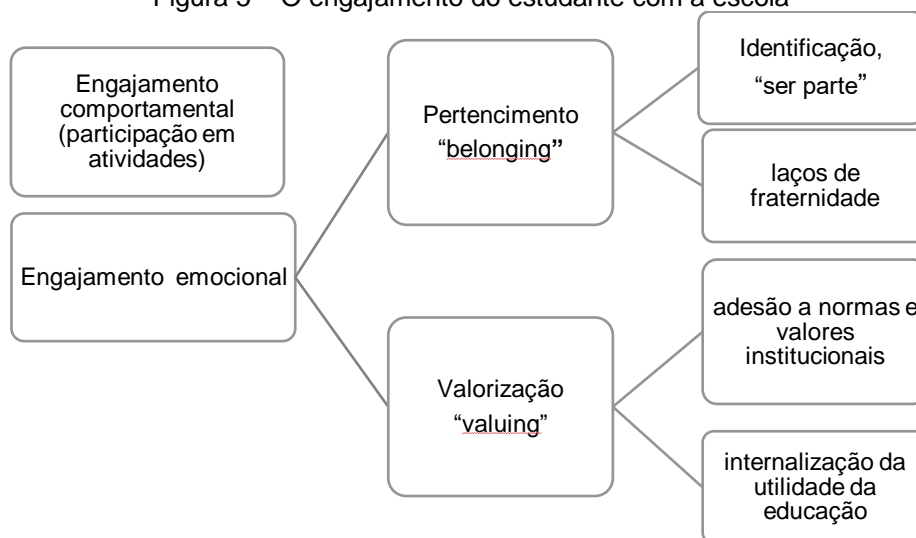
De acordo com Finn (1989; 1993), o engajamento do estudante com escola associa as dimensões comportamental e emocional.¹²⁷ A dimensão comportamental, também denominada *participação*, é expressa em aspectos como a frequência e o interesse do estudante nas aulas, a interação com os professores, o cumprimento das tarefas solicitadas e o envolvimento em atividades extraclasse como clubes temáticos, equipes esportivas, projetos etc.¹²⁸

A dimensão emocional, denominada *identificação*, se relaciona à internalização dos laços com a escola e se desdobra em dois componentes: o pertencimento (*belonging*) e a valorização (*valuing*). O primeiro remete à identificação afetiva e/ou identitária com a escola e à identificação mútua entre os sujeitos que nela estudam e trabalham. O estudante sente parte da instituição ao mesmo tempo em que reconhece a instituição como parte importante da sua experiência de vida. O segundo componente diz respeito à valorização dos princípios, metas e resultados relacionados à escola e à internalização do valor dos estudos (Finn, 1989; 1993).

¹²⁷ Finn (1989; 1993), psicólogo e pesquisador estadunidense, abordou o tema do engajamento escolar no contexto de seus estudos sobre a evasão.

¹²⁸ O autor esclarece que optou por descrever os conceitos em sua dimensão positiva.

Figura 5 – O engajamento do estudante com a escola



Fonte: Quaresma e Zamorano (2016), com base em Jeremy Finn (1989). Tradução nossa.

Os trabalhos de Finn (1989; 1993) evidenciaram que o estudante engajado tem menor probabilidade de abandonar os estudos. O autor menciona as teorias do controle social, para as quais o desenvolvimento de laços com instituições convencionais, como as escolas, contribui para controlar ou inibir comportamentos desviantes. Baseando-se em Hirschi (1969, *apud* Finn, 1989), o autor afirma que esse controle se manifesta em contextos de forte engajamento do estudante com a escola. Como exemplo, destaca aspectos como a preocupação com o julgamento alheio, a decisão de se comportar de forma aceitável, a adesão a valores e comportamentos encorajados pela escola e a crença na validade dos princípios institucionais.

De acordo com um relatório de Willms (2003) para a OCDE, “os estudos mais recentes sobre o *student engagement* o consideram como um preditivo do desempenho acadêmico, inferindo que ser pouco engajado ou insatisfeito com a escola resulta em baixo desempenho acadêmico” (Willms, 2003, p. 9, tradução nossa).

Entre os jovens pesquisados, os estudantes dos COAR foram os que demonstraram o mais alto grau de engajamento com suas escolas. No tocante à participação – interesse e interação com as atividades acadêmicas e com os docentes –, os jovens se mostraram bastante ativos e estimulados. A análise dos dados aponta como pontos que favorecem a participação o alto nível de comprometimento dos docentes e o currículo e a metodologia do Bachillerato Internacional, com destaque

para o trabalho de pesquisa, que foi citado por vários estudantes como algo que os incentiva.

Em consonância com o estudo de Asensio e Burneo (2019), observamos que os estudantes dos COAR estão ligados à escola por estreitos laços de pertencimento e que suas identidades são moldadas por esse vínculo. Como constataram estes autores, os jovens têm consciência de que são parte de uma experiência inovadora, que demanda um alto investimento por parte do Estado e que consiste em um privilégio, uma oportunidade única para alunos oriundos de escolas públicas. Ao mesmo tempo, reconhecem que tal oportunidade requer deles dedicação e comprometimento (Asensio; Burneo, 2019, p. 21).

De fato, os jovens pesquisados demonstram orgulho de ser *coarino* e se veem em um patamar distinto de seus pares da educação básica regular.

Considero que la educación que nos vienen acá en el COAR no es superior solamente porque nos den más conocimiento o conocimiento más avanzado técnico, sino es que nos explican cómo usar ese conocimiento o de qué manera podemos adquirirlo. Y considero que es una gran ventaja en cuanto al resto de personas o el resto de las estudiantes que estudien en otro tipo de colegios.

(Luís, colegio P1)

[...] puedo entender de que la educación en COAR es mucho mejor, tiene mejores estándares a comparación de un colegio de educación básica regular.

(Alexia, colegio P2)

El ritmo de estudio aquí es similar a lo de los estudios superiores, no? Porque también hacemos trabajos de investigación, monografía, que se acercaría a una tesis también.

(Elena, colegio P1).

É possível que a alta seletividade e o caráter de exclusividade dos COAR contribua para fortalecer a identificação dos jovens com a escola. A vinculação entre o sentimento de pertencimento institucional e os critérios meritocráticos de admissão é endossada por vários autores que pesquisaram colégios públicos de alta seletividade (Allende; Valenzuela, 2016; Mataluna, 2016; Méndez, 2013)¹²⁹. É como se o jovem, ao ser admitido em uma destas instituições, entrasse para uma espécie de clube seleteo que requer talento e esforço como credenciais.

¹²⁹ Os estudos citados se referem a colégios tradicionais de alta exigência e seletividade (chamados emblemáticos) de Santiago e Buenos Aires.

O uso de um adjetivo de vinculação a uma instituição de ensino, como *coarino*, indica a presença de características e/ou valores que imprimem marcas identitárias em alunos e egressos. Isso aparece também nos LBE, com o uso das expressões “*estudiante Bicentenario*” e “*generación Bicentenario*”.

Entre os estudantes dos LBE também foram observadas associações entre o orgulho de ser *Bicentenario* e a aprovação em processo seletivo.

Yo pienso que el que una prueba le da como un caché, así como de ... como de ‘fui seleccionado’. Entonces como que uno tiene más valor por uno mismo al ser seleccionado, es como parte de la prueba.
(Florencia, liceu C2)

Ser um estudante *Bicentenario* tem um sentido de distinção, na opinião de Matías. Porém, no final de sua fala, a conjugação dos verbos no passado remete à diminuição no prestígio dos LBE em função da extinção dos processos seletivos:

Creo que más que nada como el nombre, el hecho de sentir, de que uno va en un Bicentenario hace creer que es mejor que otros o que la educación va a ser, va a ser excelente porque estoy en un Bicentenario y no en otro que no tiene ese nombre. [...] Más que un reconocimiento dentro del liceo, también importa para el reconocimiento fuera del liceo. Porque por ejemplo, cuando generalmente uno te preguntaba dónde, en qué liceo si ibas, si uno decía Liceo Bicentenario, todos pensaban así como algo bueno, positivo, hacían el reconocimiento de "Oh, vas en un Bicentenario", es algo bueno.
(Matías, liceu C2)

Outros estudantes fizeram menções a distinções e vantagens associadas ao selo Bicentenario:

[...] cuando uno entra en la universidad hay ciertas becas por estudiar en el Liceo Bicentenario, que, igual, eso apoya a uno.
(Omar, Liceu C2)

[...] usualmente universidades nos reconocen como Liceo Bicentenario y no sé si se han dado cuenta, pero prácticamente todas las universidades nos han venido a dar charlas, porque las universidades buscan estudiantes de Liceo Bicentenario. No en todos los establecimientos universidades buscan dar las charlas, sino que el liceo es el que tiene que buscar a las universidades. Es todo lo contrario, porque las universidades nos buscan a nosotros por el nivel de excelencia que se supone que tenemos.
(Anaís, liceu C2)

Vale registrar que houve uma opinião controversa:

En cuanto como el nombre de los liceos públicos para tener en el currículum, diría que en público ningún colegio te da un prestigio de verdad, tan solo los privados, que son como de las comunas más adineradas, son la que te dan un verdadero "prestigio" [gesto de comillas]. Entre comillas, muchas comillas. (Javier, liceu C2)

No liceu C1, a equipe gestora busca cultivar a identificação e o pertencimento dos estudantes em relação à escola. Um exemplo é o trabalho com os símbolos institucionais: hino, insígnia e roseta (distintivo honorífico). Logo que os alunos ingressam, no 7º ano, passam por uma espécie de rito de iniciação, no qual recebem um broche com o distintivo do liceu e são introduzidos nos valores e regras de convivência do estabelecimento. Diferentemente do liceu C2, o sentimento de pertencimento dos jovens ao liceu C1 é menos associado à distinção pela excelência e mais aos valores cultivados na escola e ao relacionamento com os docentes.

Nas EREM, o sentimento de pertencimento em sua dimensão simbólica e/ou identitária foi observado somente entre os estudantes da escola B1 e está associado, em boa medida, à antiguidade e à tradição da instituição. Os jovens têm orgulho de estudar em uma escola fundada no século XIX, instalada em um prédio que é um monumento do patrimônio histórico e na qual se formaram várias pessoas ilustres.

[...] a gente tem uma farda, tem a farda normal do governo e tem a farda normal que a gente usa e que tem a logo [nome da escola B1], que a gente imprime e tal. A gente tem as duas fardas e eu nunca gosto de usar a farda que não tem a logo [da escola B1], porque eu quero que saibam que eu sou do [nome da escola] (risos). 'Tu estuda em qual escola?', 'Eu estudo no [escola B1], conhece? Conhece não? Eu mostro aqui a foto no Google [...]' (Taís, escola B1)

Eles reconhecem que a escola tem seus problemas e desafios, mas fazem o possível para que a imagem passada para o público externo seja a melhor possível.

A gente faz nossa propaganda, mas é claro que a escola também tem vários problemas, né? A gente como está dentro, e pertença e tudo mais, para a visita a gente não fala essas coisas. (Leonardo, escola B1)

Taís usou o termo “nacionalismo” para se referir ao senso de pertencimento que, segundo ela, é estabelecido em relação à escola desde os primeiros dias de frequência:

Você sente assim, entrando lá, eu senti o sentimento de nacionalismo muito rápido.
(Taís, escola B1)

Entre os estudantes da escola B2, não foi observado um sentimento de pertencimento no sentido de distinção social, possivelmente porque a escola não ostenta a tradição nem o alto desempenho da escola B1. O engajamento dos jovens com a escola, que pareceu ser significativo, ocorre principalmente por meio da participação em projetos e atividades extracurriculares.

Esse tipo de engajamento foi observado entre os estudantes de ambas as EREM. A partir de seus relatos, identificamos que as disciplinas eletivas, os projetos extracurriculares, as monitorias e o programa Jovem Protagonista são as atividades que mais os atraem. Há que se considerar, porém, um possível viés na amostra dos grupos focais, pois, entre os estudantes que se dispuseram a participar, vários têm algum grau de protagonismo em suas escolas.

Merece atenção especial o programa Jovens Protagonistas. Diferentemente do conceito de protagonismo juvenil abordado no capítulo 3 (Costa, 1996; Costa; Vieira, 2006), mais voltado para o ativismo social e comunitário, o trabalho dos protagonistas nas EREM é direcionado para ações dentro da própria escola. A partir dos relatos dos jovens, podemos definir o jovem protagonista como um estudante eleito pelos pares ou pelos docentes para atuar no apoio às ações da escola e na mediação entre a gestão e o corpo discente. As tarefas atribuídas aos protagonistas são variadas. Houve menções às funções de apoiar os docentes em tarefas do cotidiano escolar, organizar ou ajudar na organização de eventos, ser porta-voz do corpo discente junto à gestão e vice-versa, impulsionar ações da escola e participar de instâncias deliberativas.

[...] eu sou protagonista também, então sempre que precisam de mim eu estou lá. Por isso que eu passo muito tempo na escola.
(Sílvia, escola B2)

Na escola B2, os protagonistas participam do Conselho de Classe e são requisitados para mediar situações de indisciplina:

O Conselho de Classe é mais voltado para a gestão. Eles sempre juntam a gestão e os professores, alguns protagonistas também participam para falar sobre, por exemplo... tem um aluno que perturba muito dentro de aula, mas quando chega em questão das provas ele passa, entendeu? Ele tira uma nota boa, então a gente já conversa com ele sobre a questão só de perturbar. Então, já aconteceu coisas de... como é o termo que se usa? Por exemplo, uma reunião que teve com a gestão, os professores e os protagonistas para falar sobre alunos que têm um mau comportamento dentro de sala e que na hora da prova também não tinham uma certa nota, não atingiam a meta, que no caso lá é 6, não atingiam. Então a gente [os protagonistas] chamava esse aluno de canto, conversava com ele, indicava o que era para fazer e caso não melhorasse a gente tinha que tomar algumas decisões para ele, chamar pai, fazer tudo e assim vai. A questão disso é muito puxada também, de conversar com o aluno, até porque nós alunos temos uma certa vivência mais do que os professores. O professor está em sala, às vezes ele é de outra sala e não chega, então quem é da turma dele já sabe como é o comportamento, e tudo, e puxa ele.

(Lucas, escola B2)

Os protagonistas também têm funções de representação. Na escola B1, existem representantes de classe, mas na escola B2 este papel é exercido pelos protagonistas.

Em relação à representação política, quando perguntados sobre a existência de grêmios estudantis em suas escolas, a resposta foi negativa.

Normalmente é passado para os protagonistas e a gente vai na gestão e fala.
(Sílvia, escola B2)

Aliás, eu acredito que a liderança e protagonismo são basicamente a mesma forma...

(Vitória, escola B1)

A substituição dos grêmios estudantis – instâncias de organização e representação dos estudantes – pelos protagonistas juvenis não é uma política institucional, mas indica um obscurecimento do movimento estudantil à medida em que os espaços de liderança vão sendo ocupados pelos protagonistas. Isso é preocupante, já que estes últimos, pela natureza das funções que exercem, desenvolvem uma relação de cumplicidade com as instâncias de gestão. Nessa perspectiva, a cultura transgressora dos grêmios vai dando lugar a um modelo de liderança estudantil orientado a realizar tarefas, atuando como braços discentes da gestão da escola. Como pontua Guedes (2017), é necessário conhecer melhor as mediações que estão por trás da ideia de um engajamento pragmático e voluntário presente no conceito de protagonismo juvenil.

Como discutimos anteriormente, a negação da política pelo estímulo ao ativismo e ao consenso pode ser compreendida como uma estratégia de integração da juventude pobre, em uma perspectiva de cooptação (Souza, 2009). Porém, como expressão do mimetismo que caracteriza cultura da performatividade, não há como ignorar, nos depoimentos dos jovens, a relevância da experiência de ser protagonista no desenvolvimento da autonomia, no fortalecimento da autoestima e, sobretudo, no reconhecimento social.

5.4.3. Práticas disciplinares

A gestão do comportamento dos estudantes é “um dos discursos dominantes da escolaridade, é uma arena da política que deve ser atendida e é uma parte integrante das escolas como instituições” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 142). Nesta seção, buscaremos compreender como os aspectos disciplinares são administrados pelas instâncias gestoras e como os estudantes se relacionam com eles.

A exigência em termos de disciplina é um dos aspectos vinculados ao reconhecimento público de uma instituição de excelência. Ao mesmo tempo, é uma parte importante no projeto de formação do perfil de jovem delineado por estas escolas. Em todos os grupos focais, observou-se, nas falas dos participantes, uma alta valoração dos aspectos disciplinares. De uma forma geral, pode-se dizer que, para eles, normas disciplinares exigentes e autodisciplina estão estreitamente associadas à excelência e são ferramentas importantes na construção do futuro.

Nos COAR, os estudantes são submetidos a normas disciplinares e horários rígidos, principalmente em decorrência do regime de internato. Eles não apenas avaliam positivamente, como apontam a disciplina como uma das melhores coisas da escola. Analisando suas falas, observamos que a importância atribuída à disciplina se associa a três dimensões distintas. A primeira delas é a de sobrevivência acadêmica, ou seja, é necessário ser disciplinado para gerenciar as demandas de um currículo altamente exigente. A outra dimensão é a de formação do caráter, em que a disciplina aparece vinculada a valores como autonomia, responsabilidade, reflexividade e resiliência. Por último, a dimensão do cultivo da disciplina como preparação para o futuro.

Y respecto a la disciplina, considero que es un factor muy importante que si... si hay un estudiante que venga a estudiar aquí, este va a necesitar [...]
(Elena, colégio P1)

[...] el COAR en sí es un ambiente distinto en el cual nosotros podemos desarrollarnos también de manera... es decir, con disciplina, pero también considero de manera responsable, teniendo en cuenta de que tenemos trabajos o tenemos cosas que hacer más importantes. Y creo que esa libertad, este, que nos da una parte COAR, este, creo que nos ayuda a auto reflexionar nosotros mismos y decidir que vamos a hacer, ¿no? Si tenemos actividades que tenemos que realizar, o trabajos... este... decidimos y lo hacemos. Considero que esta parte nos ayuda bastante, no solamente ahora, sino también a futuro, nuestro futuro académico.
(Thiago, colégio P1)

Pienso que la disciplina acá es suficientemente estricta como para que a nosotros nos den ganas de ser disciplinados por nuestra cuenta. Porque sí hay disciplina, pero también hay cierto nivel de libertad. Porque si bien es cierto que mi compañero habla que después de las cuatro generalmente los estudiantes pueden hacer tareas, no es obligatorio. Tu puedes simplemente salir afuera y no hacer nada y ponerte a los profesores y nadie te va a decir nada. Pero creo que toda la educación que acá se brinda, más que nada a que tú mismo te gesticiones tu tiempo, tus espacios y tú mismo seas consciente de qué es lo que debes hacer y cuándo lo tienes que hacer, y que no tienes un profesor detrás que te está diciendo constantemente que hagas las actividades, las tareas. Bueno, muchas veces nos persiguen los profesores [risas generales], pero por lo general, no. Por lo general es uno mismo el que decide hacer las tareas y las actividades. Y creo que la educación del COAR también se centra bastante en eso, el desarrollo autónomo de uno mismo.
(Luís, colégio P1)

Y el tema de la disciplina en COAR nos instruye más que todo para que no solo sepamos como afrontar el tema académico, la universidad, sino cómo afrontar la vida, porque nos preparan para desafíos de que más adelante nos pueden chocar, algo que no se ve en otros colegios [...]
(Hugo, colégio P2)

Tal como mostraram os estudos de Alcazár e Balarín (2021) e Asensio e Burneo (2019), percebemos que os estudantes apresentam forte identificação com os valores disciplinares dos COAR. Nos grupos focais, antes que o tema da disciplina fosse pautado, vários o mencionaram como uma característica positiva da escola. Essa identificação sugere que os aspectos disciplinares, tanto os normativos quanto os ligados à incorporação da autodisciplina, contribuem para a formação do perfil de estudante delineado nas diretrizes do programa.

Nos LBE e nas EREM, percebe-se que o sentido da disciplina para os estudantes se encontra mais vinculado à construção da excelência. Tal associação não diz respeito apenas à disciplina necessária para alcançar sucesso nos estudos – bom comportamento em sala de aula, cumprimento de tarefas – mas também a um

ambiente institucional de exigência, expressa em rituais, cobranças em relação ao uniforme e à apresentação pessoal, rigor nos prazos de entrega de trabalhos etc.

Y la flexibilidad, encuentro que está bien, pero quizás ahí encuentro que hay mucha. Tipo, con el ideal de personas que quieren generar el Liceo, creo que deberíamos aumentarla. O... exigir cosas que quizás no son tan necesarias, pero en el fondo si van a ser útiles. [...] Cuando nosotros entramos al liceo nos exigieran una nota mínima para entrar, que nos nivelaran y que nos exigieran ciertas cosas para estar en el liceo, eso cambió. Ahora, actualmente no tengo muy claro cómo es para los 7.ºs, pero sí noto una diferencia en lo que les piden. Tipo, hubo un tiempo en el que até nos exigían una cotona blanca.

(Matías, liceu C2)

Eu acho que isso [exigência com uniforme] não influi muito no ensino, mas influi muito em questão de regra, dentro do colégio, porque querendo ou não é uma regra para ser cumprida e muitos alunos não têm essa consciência [...]

(Lucas, escola B2)

E a questão do fardamento lá na escola, as pessoas que burlam ele, são mais as pessoas que chegaram e vêm com uma visão totalmente diferente da escola anterior.

(Rafael, escola B1)

Quando indagados sobre quais seriam suas ações se fossem nomeados diretores da escola, alguns responderam que endureceriam as normas disciplinares:

[...] quizás mejoraría o aumentaría un poco la disciplina. Porque, como decíamos, con el paso del tiempo se fue disminuyendo.

(Matías, liceu C2)

Então, eu acho que eu seria mais rígido, tipo, com expulsão. [...] Eu acho que se realmente tivesse uma punição certa, tipo você errou, foi grave, e tipo, se for para ser suspenso vai ser suspenso.

(Leonardo, escola B1)

Os estudantes dos LBE relataram que no período pós-pandemia houve uma queda expressiva nas exigências disciplinares. Avaliam que essa flexibilidade pode impactar o senso de responsabilidade dos estudantes a própria excelência do liceu.

Uno que... se relajó un poco, más si eso es positivo o negativo, es súper subjetivo, porque cómo voy a reaccionar tan bruscamente a niños que hacían pruebas virtuales a cosa presencial? Igual, un cambio importante. Pero siento que eso puede jugar un poco en contra las futuras generaciones que no se acostumbraron tanto a la exigencia en si, porque eso era lo bueno del liceo, saben lo que nos ayuda y que nos tienen muy en corto, como ahí para las cosas, para las responsabilidades.

(Ángel, liceu C1)

La verdad es... yo encuentro que post pandemia, con la transición que estamos teniendo entre la virtualidad y lo presencial, han flexibilizado mucho los plazos de las entregas, por ejemplo, que antes no... si... si te decían que era el día miércoles, el miércoles entregaba el trabajo. Pero actualmente, todos hemos pedido más plazos para las cosas, porque nos ha costado más agarrar el ritmo de devolver esas responsabilidades y los profes, igual, han ayudado en eso, nos dando más plazos, pero a la larga tal vez no sea algo conveniente para las próximas generaciones, porque eso nos hace perder como es la excelencia académica.

(Alicia, liceu C1)

Em uma perspectiva comparativa, podemos dizer que, para os estudantes do COAR, o significado da disciplina na escola é predominantemente formativo (valores, formação de hábitos). Já para os jovens dos LBE e das EREM, o sentido é mais simbólico, ou seja, ser uma escola de excelência pressupõe a adoção de normas mais rigorosas, incluindo as que estão fora âmbito acadêmico, como as exigências relacionadas ao uniforme. Como pontos convergentes, observa-se a associação da autodisciplina à meritocracia e a vinculação entre um alto grau de exigência disciplinar e uma imagem institucional de excelência.

5.4.4 A relação com os professores

Lo mejor que tiene el liceo son los profesores.

(Javier, liceu C1)

Pode-se dizer que, para os estudantes, os docentes personificam as políticas. Quando avaliam a qualidade da escola, os aspectos positivos são creditados, em grande medida, aos professores. Com exceção dos estudantes da escola B2, que manifestaram opiniões negativas sobre alguns docentes, as menções elogiosas foram recorrentes nos três contextos pesquisados, o que coincide com estudos revisados (Asensio; Burneo, 2020; Silva, 2016).

Y en sí, con respecto a los profesores, yo diría que es algo que se ve marcado y diferenciado a comparación de los otros colegios básicos regulares [...]

(Emily, colégio P2)

Aí, tipo assim, meus professores são maravilhosos, inclusive estou começando a gostar de Matemática por conta de minha professora [...]

(Leonardo, escola B1)

Es lo más destacable. Así que encuentro que son la base de ... porque ellos son los que interactúan con los alumnos y son los que llevan a cabo el proyecto. Igual, son... están bien preparados, son profesores... igual, de excelencia.

(Ángel, liceu C1)

Yo siempre que como que... pienso como es la escuela o, en el liceo, o, me preguntan cómo es, siempre hablo de los profesores. Porque encuentro que una de las bases como... fundamentales del liceo es que los profesores... encuentro que son muy buenos, son muy comprometidos con los estudiantes y siento que apoyan mucho, en muchas cosas [...]

(Paola, liceu C1).

Aquí yo encuentro que los profesores son muy buenos y... y poder preguntarles cualquier cosa es importante y como que es ayuda de tener una persona que ya sabe. Siento que es un vínculo fuerte para la universidad [...]

(Florencia, liceu C2)

Mas también de forma acadêmica, os professores do [nome da escola] acredito que são muito qualificados e tem uma ótima interação com a gente [...] é uma coisa muito legal que a gente tem, acadêmica mesmo, de preparação, a gente se sente preparado em muitas visões que são abertas para a gente.

(Vitória, escola B1)

Como foi relatado no tópico anterior, as ações institucionais de reforço escolar se somam ao empenho pessoal dos docentes no apoio às dificuldades acadêmicas dos estudantes. Nos três cenários, os jovens dizem sentir que seus professores se importam com o aprendizado deles, alguns afirmam isso fazendo comparações com suas escolas anteriores. Ressaltam, ainda, a facilidade de acesso aos docentes em caso de dúvidas sobre a matéria.

E os professores, têm alguns que ajudam muito a gente quando estamos com dúvida, perguntam e tudo mais. Eles são bastante participativos com a gente também, e isso é ótimo.

(Melissa, escola B2)

Até teve caso do professor me indicar livros de exatas também para estudar, porque eu tenho uma grande carência em cálculo e tudo, então ele me indicou livros.

(Lucas, escola B2)

[...] los profesores ayudan, nos ayudan de manera... este... un poco personal, intentando siempre darnos una ayuda en actividades que nos quedamos trancados o en cosas así, incluso personales, que nos llegan a motivar y nosotros observamos que aman su trabajo y que aman el área en el cual están.

(Thiago, colégio P1)

Como exceções entre os participantes dos seis grupos focais, alguns estudantes da escola B2 consideram que nem todos os docentes são bons. Ao serem perguntados sobre o que mudariam na escola, alguns mencionaram os professores.

É... nem todos os professores conseguem desenvolver e explicar um assunto tão bem, por isso alguns alunos acabam ficando para trás. Tem até outros que são tipo assim, que tem um avanço maior conseguem entender, e conseguem assim, ficar em uma parte em que eles... como eu posso dizer? (risos). Mas enfim, acho que você está entendendo o que eu quero dizer. (Mateus, escola B2)

Ela [professora] não sabe nem explicar direito o que é pra gente fazer no trabalho. (Júlia, escola B2)

O que eu mudaria na escola é o ensino, que fosse melhor, né? Porque tem alguns professores que ensinam, mas a sala não consegue entender. Ano passado, com a professora de Matemática eu nunca entendi nada, e sempre falava que não entendia. (Yasmin, escola B2)

Eu acho que eu começaria pelo básico, lá na escola a estrutura está bem precária, também os professores, tentaria mudar, mexer um pouquinho... (Sílvia, escola B2)

No capítulo 2, mencionamos a tendência de que os docentes mais qualificados sejam atraídos pelas escolas mais prestigiadas, que têm melhores resultados. A escola B2, entre as pesquisadas, é a que apresenta resultados mais modestos em relação à média dos estabelecimentos dos respectivos programas. É também a que apresenta infraestrutura mais deficiente, além de estar localizada em uma região periférica da cidade. Embora o tamanho da amostra não nos permita fazer afirmações categóricas, o fato de a escola B2 ter sido a única em que houve críticas de estudantes em relação à atuação dos docentes pode ser um indicativo de que ela não consiga atrair bons professores como os outros estabelecimentos pesquisados.

Em relação aos COAR, um aspecto que chamou a atenção nos depoimentos dos estudantes foi a visão do trabalho dos docentes em uma forte perspectiva vocacional, quase como um sacerdócio. O amor à profissão, a dedicação ao ensino, a disponibilidade fora dos horários de trabalho, inclusive nos finais de semana, foram aspectos destacados pelos jovens.

[...] los profesores no están aquí para trabajar, los profesores están aquí porque aman su trabajo y sinceramente, creo que les gusta aprender, les gusta enseñar, les gusta compartir su conocimiento y todos están aquí por vocación. Y eso incluso me motiva a mí a seguir aprendiendo.

(Luís, colégio P1)

[...] no solo los profesores nos mencionan que les encanta el colegio y les encanta su trabajo, si no también se nota. Y eso es una gran diferencia con los colegios de EBR, ¿no?, con los colegios normales, podríamos decir.

(Elena, colégio P1)

Estoy totalmente de acuerdo con la parte de los profesores que demuestran que aman lo que... lo que lo que hacen, ¿no? Enseñar. Y yo lo pude evidenciar varias veces, por ejemplo, cuando un profesor de literatura habla, lo hace como se transmite una emoción.

(Luana, colégio P1)

[...] todos los profesores que he tenido hasta ahora aman su trabajo, aman lo que hacen y [inaudible] en que captan la atención de todos los alumnos.

(Emma, colégio P1)

Los profesores, por ejemplo, como mencionaron, no solamente trabajan sus horas, vienen algunos sábados o domingos para que puedan reforzar algunas clases o quizás culminar algunos otros trabajos.

(Kevin, colégio P2)

[...] ante cualquier actividad que tengamos le podemos ir a consultar y entonces es como que ellos siempre están dispuestos a ayudarte, incluso como anteriormente había mencionado, o sea, hay algunos que incluso se pasan de la hora de que tienen que salir de trabajo con tal de ayudarte.

(Emily, colégio P2)

Nos outros dois cenários, também houve menções ao fato de que a dedicação dos professores vai além do que seria esperado. Trabalhar bem, mesmo em condições adversas, disponibilizar-se para tirar dúvidas no *whatsapp* pessoal e esmerar-se na preparação de aulas especiais foram alguns aspectos citados pelos jovens.

[...] han habido contratiempos, como que igual han habido trabas para ellos, como que no hay cosa, de repente, no están los materiales necesarios para trabajar, de repente, como los proyectores no estaban buenos, y ... tener que adentrar a salas que quizás no estaban en óptimas condiciones, pero, hubieran haciendo su trabajo de muy buena forma, comprometidos con los estudiantes y siempre se puede sacar buenas cosas de su clase.

(Paola, liceu C1)

Las condiciones [estructurales], cuando llegamos, eran bien extrañas, porque de hecho habían generaciones que tenían que tomar clases de los liceos de al lado. Pero a pesar de eso, los profes han sabido sacar adelante las clases, o sea, comprometerse con nosotros y pasarnos la materia [...]

(Mia, liceu C1)

Teve uma aula no mês passado, que foi sobre simbolismo de literatura, e a professora podia ter muito bem ido no quadro, ter escrito duas lousas de coisas, só falar da boca para fora, ler o livro e 'simbora, gente, façam isso e acabou'. Mas nosso caso, que é a professora [nome] ... ela é professora de Literatura e Português, ela expandiu esse conhecimento. Simbolismo é aquela coisa simbólica, todo mundo de preto, Cruz e Souza, véu...músicas mórbidas. E ela foi para a biblioteca, fechou tudo, deixou tudo escuro, a gente trouxe velas, todo mundo foi de preto, ela cantou... Subiu em cima da cadeira para explicar e ela nem pode, porque fez uma cirurgia na perna. Para vocês terem uma ideia.

(Rafael, escola B1)

Alguns professores tomam a iniciativa de passeios, de até mesmo procurar os melhores... como posso dizer... outras formas de ensinar a matéria, não só o que está ali, um roteiro de matéria, mas sim ensinar outras formas de aprender [...].

(Lucas, escola B2)

A confiança dos jovens no conhecimento de seus professores ficou evidente. De uma forma geral, eles os consideram como autoridades em suas áreas de conhecimento e realçam a importância disso na preparação para o ensino superior.

Igual, son... están bien preparados, son profesores... igual, de excelencia.
(Ángel, liceu C1)

A nossa professora [...], ela é corretora do Enem, ela corrige as provas do Enem, as redações, então ela passa todos os pontos para a gente e eu acho isso incrível.

(Priscila, escola B1)

Em um contexto de proliferação de notícias falsas, os docentes representam segurança:

[...] eu acho que a escola é um lugar... um lugar seguro para a gente aprender. A gente está na escola, então a gente já sabe que as informações que o professor vai passar para a gente... a gente se sente seguro. A gente não se preocupa em estar recebendo uma informação falsa, a gente fica mais tranquilo, porque a gente já sabe que é uma informação apurada e os professores tentam passar isso da melhor forma possível.

(Henrique, escola B1)

Ao retomar as anotações do diário de campo para escrita deste capítulo, chamou a atenção uma impressão pessoal registrada na primeira visita a uma das escolas pesquisadas, logo após a conversa com a equipe gestora:

O que pude entender das conversas é que a excelência se constrói, mais que tudo, em cima do trabalho dos gestores e, principalmente, dos professores. O trabalho docente parece ser muito intenso, com altas demandas de dedicação e investimento pessoal. (Nota de campo, 2022).

Tal impressão foi se consolidando à medida em que a pesquisa de campo avançava. Embora os principais sujeitos desta pesquisa sejam os estudantes, os dados coletados não permitem ignorar os docentes. Os depoimentos dos jovens respaldaram as conclusões dos estudos revisados no capítulo 4 (Alcazár; Balarín, 2020, Asensio; Burneo, 2019; Silva, 2016) sobre a relevância do papel dos professores nos resultados alcançados por essas políticas. Os mesmos estudos afirmam que isso ocorre às expensas de um acentuado processo de intensificação do trabalho.

Em artigo que tematiza a evolução do trabalho docente na América Latina, Oliveira (2008, p. 33) afirma que os docentes, antes considerados como insumos e ignorados na primeira onda de reformas que marcou a América Latina (anos 1950-1960), ganharam um novo papel nas reformas iniciadas na década de 1990. Passaram a ser considerados como agentes centrais de mudança, responsáveis pelo desempenho dos estudantes, das escolas e do sistema, bem como pelo êxito ou fracasso dos programas. Esse modelo regulatório mobiliza a subjetividade dos trabalhadores (gestores e docentes) de forma que eles se sintam responsabilizados pelo desempenho dos estudantes e auto responsabilizados pelo seu desempenho profissional, o que repercute, entre outras coisas, na intensificação do trabalho desses profissionais (Oliveira, 2007).

A propalada autonomia das escolas ocorre às custas de um expressivo impacto nas condições de trabalho de gestores e docentes. O aumento das atribuições e responsabilidades é associado à cobrança por resultados e ao estímulo à competitividade – valendo-se de bonificações e punições – sem que se garanta, porém, estrutura compatível com as exigências.

No contexto dos COAR, onde foi mais forte entre os jovens pesquisados as menções à vocação e à dedicação dos professores, os estudos revisados revelam que estes trabalham sob forte pressão e chegam a dedicar 60 horas por semana aos afazeres da escola. Docentes entrevistados por Asensio e Burneo (2019, p. 28) declararam que não se veem lecionando em um COAR por um período maior que 3

ou 4 anos, pois avaliam que é o máximo que podem suportar trabalhando em um ritmo tão intenso.

O estudo de Teixeira (2017) sobre as EREM revela que a intensificação do trabalho docente é produzida, em boa medida, pela “individualização das responsabilidades”, ou seja, “recaindo sobre aquele que ensina, que preenche a burocracia e que é responsabilizado” (Teixeira, 2017, p. 155).

A ausência ou escassez de espaços, materiais e recursos humanos compatíveis com o desenvolvimento da proposta original das EREM também são considerados fatores de intensificação do trabalho. Diferentes estudos mostraram que ensino em tempo integral nas EREM se desenvolve, com frequência, em condições inadequadas, o que demanda dos docentes a mobilização de estratégias de compensação. Como exemplo, podemos citar a falta da quadra de esportes, mencionada várias vezes nos grupos focais. Na escola B1, seria necessário alocar um espaço fora do edifício histórico, na escola B2, o espaço existe, mas está sem condições de uso. Os professores de Educação Física, segundo relataram os estudantes, têm que improvisar espaços (escola B1) ou ministrar aulas dentro de sala (escola B2). Ao fim e ao cabo, os docentes, juntamente com os gestores, são responsáveis por colocar em prática um projeto de educação integral sem que haja condições para tal, sendo cobrados por metas e resultados.

As outras escolas pesquisadas – com exceção do colégio P1, que possui uma estrutura excepcional – também enfrentam problemas estruturais que dificultam ou impõem limites ao trabalho docente.

Siento que [los docentes] han hecho muy buen trabajo para las condiciones en que han estado. Tiempo atrás, en invierno, se llovía de repente en la sala, entonces ellos trabajaban igual y no se hacían como... !nos ponían buena cara, igual!
(Paola, liceu C1)

Ainda assim, tais condições são melhores que a média das redes públicas regulares, o que provavelmente influi na opção dos docentes por lecionar nessas escolas. Além disso, o fato de trabalhar com estudantes de maior potencial acadêmico e em estabelecimentos que gozam de prestígio em suas comunidades foram apontados nas pesquisas revisadas como fatores que atraem os docentes, não obstante a maior carga de responsabilização.

Como a pesquisa de campo foi realizada apenas com estudantes, não podemos avaliar a forma como os professores incorporam os valores das políticas. Entretanto, há relatos de estudantes dos LBE e das EREM sobre práticas pedagógicas de alguns docentes que indicam resistência ou mesmo subversão às diretrizes estabelecidas.

5.4.5 Perfil e valores

Quando solicitados a falar sobre o perfil de jovem que suas escolas pretendem formar, os estudantes dos três contextos pesquisados o fizeram com facilidade, revelando clareza em relação ao tema.

Os estudantes dos COAR recitaram de cor as características do perfil delineado pelo Bachillerato Internacional. *“Dicho perfil tiene como objetivo formar estudiantes que demuestren los siguientes atributos: indagación; conocimiento; razonamiento; comunicación; integridad; mentalidad abierta; solidaridad; audacia; equilibrio; reflexión”*.¹³⁰

Considero que el colegio trata de que nosotros desarrollemos un perfil que vaya acorde a un perfil de Bachillerato Internacional, como por ejemplo indagadores, críticos, reflexivos y mente abierta, que es más que todo lo que a mí me gusta, no?
(Elena, colégio P1)

Íntegros en valores, indagadores, comunicativos, solidarios, éticos...
(Alexia, colégio P2)

Considero que el colegio lo que principalmente trata de formar es personas con conocimiento, pero que sepan usar ese conocimiento para el bien, para transmitirlo a su sociedad, a la comunidad. Que no sea simplemente un cambio para nosotros, sino para todas las personas que nos rodean. Por eso es que el colegio lo que quiere principalmente que seamos buenos ciudadanos, íntegros, de mentalidad abierta, críticos, todos esos perfiles que no solamente nos permitan progresar o tener un desarrollo personal, sino también ayudar al resto a ser mejores.
(Luís, colégio P1)

También nos hablan de ser reflexivos, de ser críticos, audaces... audaces para tomar los retos y partir de ellos mejorar o emprender nuevas ideas.
(Luana, colégio P1)

¹³⁰ Fonte: página institucional do Bachillerato Internacional. <https://www.ibo.org/> Acesso em: 21 abr. 2023.

Na sequência, ao serem indagados sobre como a formação desse perfil se materializa no cotidiano da escola, eles expuseram claramente como compreendem que cada uma das características é trabalhada e ilustraram com situações cotidianas. Por exemplo, nos COAR há uma cultura de não se recorrer ao plágio. A ênfase dada à elaboração de trabalhos autorais é, para um dos estudantes, uma forma de cultivar a honestidade, *“porque si hacemos eso [plagio] estamos mintiéndonos a nosotros mismos y a los demás, y eso no es nada bueno.”* (Cristián, colégio P1).

Os aspectos destacados pelos estudantes dos COAR se dividem entre os relativos à convivência e os de caráter acadêmico. No tocante à convivência, consideram que a cultura institucional e o próprio regime de internato contribuem para a formação do perfil delineado pelo colégio.

[...] la convivencia prácticamente hace que desarrolles los valores que requiere el COAR, no? Por ejemplo, prácticamente más que nadie, lo que yo he visto o lo que yo más siento es que te enseñan a ser solidarios. O quizás es parte de cada uno de los que está aquí en el COAR, no? Todos están dispuestos a ayudarte [...] Siento que más que nada, lo que hace que nosotros desarrollemos estas virtudes es la convivencia en el aula, la convivencia en residencia y como le digo, la convivencia con cada uno de los personajes que está en el coro.
(Kevin, colégio P2)

Mente abierta, porque acá, por ejemplo, con mis compañeros en el almuerzo, a veces nos ponemos a hablar sobre, digamos, política... y son cosas así que cuando uno escucha, ¿no? personalmente, cuando yo les escucho hablar como hacen críticas constructivas a los políticos, o a los gobiernos, se ve cómo esta... esta mente abierta o estos perfiles ¿no?, y cómo se va evidenciando poco a poco.
(Elena, colégio P1)

Yo creo que, bueno, siendo que el colegio quiere crear personas críticas a la sociedad, personas autónomas que puedan tener soluciones para cualquier inconveniente que se presente diariamente, esto es yo que lo veo, tanto desde que nos levantamos, ya que es algo propio el tiempo que, este, liberamos tanto para nuestro aseo, para realizar actividades antes de venir al colegio, ordenar nuestra habitación, ejercicio o lo que cada uno tiene.
(Julián, colegio P1)

[...] el perfil, bueno, yo considero que se materializa en la convivencia. Por ejemplo, yo he aprendido bastante de mis compañeros. Yo aprendo mucho viendo a cómo, cómo son mis compañeros. Y creo que aquí todos somos bastante empáticos. Y eso me ha ayudado a mí, a también ser, ser yo empática y también responsable, porque veo que, por ejemplo, mis compañeros, no sé... se levantan muy temprano, organizan, son autónomos, lo cual también me motiva a mí a ser autónoma porque, tipo, no me puedo quedar ahí sentada viendo como todos avanzan y yo me quedo atrás, sino que... bueno, la motivación que yo sigo día a día para seguir un perfil adecuado es verlos a ellos, ver lo que se motivan y si se vuelve viceversa también, ellos también aprenden de mí.
(Brenda, colegio P2)

Y luego tienen un perfil, ahí se ve reflejado, ya que la mayoría sí siempre si pinta un problema, siempre indagamos la manera de solucionarlo y siempre estamos atentos a que haya democracia y responsabilidad e igualdad entre todos [...]

(Renata, colegio P2)

Quanto aos aspectos acadêmicos, os estudantes ressaltam que o currículo e a metodologia de ensino dos COAR contribuem para o desenvolvimento de um perfil questionador, crítico e apto a solucionar problemas. Avaliam que os eixos troncais do BI – Criatividade, Atividade e Serviço, Teoria do Conhecimento e Monografia – complementam-se na formação do perfil projetado.

[...] la realización de nuestros trabajos internos o no sé, las clases en general, creo que ayudan a que podamos desarrollar algunos perfiles, no? Como por ejemplo el de ser indagadores críticos, perspicaces, porque creo que los trabajos nos permiten profundizar nuestros conocimientos e investigar acerca de algún tema que tengamos de interés y nos permiten quizás ver más allá, por ejemplo, de lo que nos diga, no sé, un libro, de lo que nos diga un artículo, sino que nosotros podemos evaluar críticamente, ¿no? Por ejemplo, si la perspectiva que nos ofrece está bien o si es solamente algo subjetivo, ¿no?

(Alexia, colegio P2)

[...] en los cursos, en literatura, en matemáticas, debemos ser críticos y capaces de encontrar soluciones. Y es de esa manera, superficialmente, como siento que el COAR siente que debemos de ser para la sociedad y el perfil que... que quiere que tengamos.

(Julián, colegio P1)

Bueno, considero que un perfil que el COAR intenta se reflejar es un perfil de excelencia, pero, a la vez mostrándonos la manera de cómo afrontarlos las... los problemas que nos vienen y cómo podemos solucionarlos en sí. Esto en base a las distintas actividades que escogimos, las áreas que nosotros tenemos y en los trabajos que... que actualmente estamos ya culminando y cómo perfeccionamos eso. Considero que por esa parte del COAR nos da ese ese tipo de mentalidad más abierta, teniendo en cuenta los... los criterios que nos muestran y la forma en la cual tenemos que desarrollarnos.

(Thiago, colegio P1)

[...] nuestros trabajos de investigación, porque estamos en constante investigación, en constante búsqueda de información, ¿no? Porque otro atributo del perfil es también que tenemos que ser conocedores y eso es lo que me gusta bastante.

(Elena, colegio P1)

[...] en el eje del... del CAS y también en TDC [Teoría del Conocimiento], que es un curso en el que nosotros tenemos que ser indagadores con nosotros mismos y reflexionar a partir de ello. Y al principio no lo notaba muy bien, pero conforme fui avanzando realmente pude ver que sí, el colegio sí está logrando cada uno de estos... de estos propósitos.

(Emma, colegio P1)

Os estudantes chilenos, de forma semelhante aos peruanos, conhecem os atributos do perfil delineados por suas escolas.

El liceo tiene... creo que en su página web tiene como los valores Bicentenario, que como lo que buscan formar de nosotros, que no me cito de memoria, pero creo que son siete, que tienen como responsabilidad, empatía... la solidaridad también? [Mía agrega: 'Honestidad'] ... Honestidad.... tiene todos esos valores que buscan que nosotros tengamos.
(Javier, liceu C1)

Y también que... que están eso, inclusión, respeto y otros más que dijeron, pero... pensamiento crítico y creo que usan eso. Y claro, responsabilidad.
(Constanza, liceu C2)

Básicamente eso, como formar gente pensante... que tengan una autocrítica y crítica al resto.
(Anaís, liceu C2)

No liceu C2, a inclusão e o respeito às diferenças foram mencionados como aspectos que, segundo eles, são bastante enfatizados pela escola e pelos docentes. Tal ênfase pode estar ligada ao fato de o liceu ser uma escola inclusiva, participante do PIE.

Além de endossarem o rol institucional de valores, os jovens dos liceus C1 e C2 entendem que o propósito da escola é formar pessoas que possam se desempenhar bem em qualquer área, de forma responsável e ética.

La persona que sale de ser una persona que en el lugar donde trabaje tenga todos estos valores, que sea una buena persona en el ámbito humano, pero también en los conocimientos que tiene, que sea capaz de desenvolverse bien en el trabajo que está realizando.
(Alicia, liceu C1)

Siento que igual el liceo forma gente que sea capaz de... como... se mantenga bien a algún lugar, [...] que uno esté seguro de vivir la vida en general, haga lo que haga. Porque al final en la forma no es como un técnico, que forma gente enfocada en algo alto, sino que aquí forma gente que puede tener muchas aspiraciones, puntos de vista, como en cuanto a la vida, pero con ganas de formar gente capaz y que tenga esa capacidad de por lo menos llevarse bien con gente, como profesionalismo, por lo menos igual.
(Paola, liceu C1)

Gente que... que salga de este liceo y que pueda hacer lo que lo que se proponga. Que en el área que se quiera desempeñar, se pueda desempeñar y se lo haga bien, con los valores correspondientes y la responsabilidad social.
(Anaís, liceu C2)

Que sea calificado para todo.
(Matías, liceu C2)

Tal como nos COAR, nos LBE os estudantes consideram que há coerência entre o perfil delineado pela escola e o trabalho pedagógico desenvolvido no dia a dia. Na opinião deles, os professores são os principais responsáveis por desenvolver as características e valores associados a esse perfil.

Yo creo que la principal herramienta que tienen para que nos den esto es a través de los profesores, ya que al fin al cabo son ellos los que aparte de enseñarnos la materia, nos enseñan estos valores.
(Javier, liceu C1)

Yo creo que igual, como en el día a día, como dice la Emilia, con los profesores, porque tienen como mucha libertad de... encuentro yo.... de hablar de diferentes temas, igual, desviarse quizá un poco de la clase para hablar cosas importantes. Yo encuentro que estos son los momentos más importantes que hay en un día, por ejemplo, cuando los niños sienten que de verdad hay una conexión como con el profesor y se habla de todos estos temas que estamos hablando, más que sea como el proyecto educativo o algo así, que es como más común los profesores y los alumnos en el momento.
(Constanza, liceu C2)

No contexto brasileiro, as respostas variaram de acordo com a escola. Na visão de seus alunos, a escola B1 tem como propósito formar jovens críticos e politizados.

O que eu mais gosto é a ideologia que a escola passa de a gente sempre ter uma opinião política bem formada [...]. Eu acho que a escola foca muito em formar um aluno com pensamento ideológico formado e culturalmente também.
(Henrique, escola B1)

[...] vejo que a preocupação, para maioria dos professores, é formar cidadãos, pessoas pensantes.
(Vitória, escola B1)

Os jovens da escola B1 afirmaram que a construção desse perfil acontece no cotidiano das aulas e em projetos e disciplinas eletivas. De fato, a influência do corpo docente da instituição – conhecido por ser muito politizado – parece se sobrepôr a determinados aspectos do programa. O Núcleo de Gênero, por exemplo, foi citado de forma recorrente como espaço de socialização e politização.

A gente se inclui muito nisso [formação crítica] e ideologicamente também, a gente tem muitos grupos de discussão política. A gente tem uma relação com política, com coisa muito bem formada, a gente escuta muito um ao outro, a gente troca muitas informações e opiniões, eu acho que isso é bem aberto

com a escola e com os alunos. [...] A eletiva de [nome da professora] de Núcleo de Gênero a gente também discute muito sobre políticas que precisam ter na escola, sobre assuntos do momento em relação a sexualidade... a racismo, tudo incluído nesse tema.

(Henrique, escola B1)

E a gente tem voz lá, a gente pode fazer trabalhos, fazer... o que a gente acha, o que a gente gostaria, o que a gente pensa, e colar. Tipo, se você entrar no banheiro você vai ver os trabalhos do Núcleo [de gênero] lá. [...] E a gente tem uma eletiva que é de política pública, que eu participo. E ajuda muito nas opiniões da gente, porque querendo ou não a gente vai votar esse ano [...]

(Vitória, escola B1)

Já a escola B2, segundo seus alunos, está focada em formar um jovem “comprometido com o futuro”. Percebe-se, porém, que o futuro ao qual se referem ainda é algo indefinido, aberto.

Um estudante, um jovem que tem interesse no seu futuro e tudo mais.

(Melissa, escola B2)

Ah, um perfil de jovem que queira ter comprometimento com a vida e com o seu futuro [...] alunos responsáveis com si mesmos e com a sua profissão no futuro, e hoje em dia focar mais nos estudos. E isso com certeza ajuda muito lá na frente.

(Lucas, escola B2)

[...] saber lidar com as suas decisões, mas sendo que essas decisões têm, sim, seus prós e contras, e isso que eles querem botar em ênfase, para você realmente ter a noção do que vai fazer, do que vai escolher.

(Felipe, escola B2)

Não obstante as diferenças internas entre estabelecimentos do mesmo programa, a análise conjunta dos três contextos sugere que há um esforço deliberado de distintas esferas – coordenação geral das políticas, gestão da escola e docentes – em construir o perfil do estudante. Nesse propósito, são mobilizadas diversas estratégias.

En las diferentes actividades, va trabajando por esos atributos. Por ejemplo, en CAS [Creatividad, Actividad y Servicio] siempre la profesora nos dice que en nuestras reflexiones tenemos que demostrar cómo vamos construyendo ese perfil. Entonces es como que me hacen darme cuenta que si poco a poco en pequeñas actividades así, se va trabajando ese perfil y hasta una vez que culminas, el de acercarnos más posible a ese perfil que se tiene como objetivo.

(Luana, liceu P1)

[...] en todos y cada uno de los cursos tratan de motivarnos y tener esa perspectiva de que debemos desarrollar cada uno de los... de los aspectos de lo que tenemos como son estos ser audaces y también indagadores, reflexivos [...]

(Emma, colegio P1)

[...] se ponían carteles al costado del salón o incluso en casa y mencionan y una de las actividades era poner cada uno de los perfiles y qué es lo que significaba para nosotros y cuál era su significado verdadero. Creo que lo decían como forma de comparación, para así hacernos reflexionar en qué significan cada término para nosotros, como de la reflexión, el de ser audaz, incluso el ser íntegro también. Y todo eso se vio y se materializó en nuestras actitudes [...]

(Cristián, colegio P1)

Sí, lo que pasa es que de hecho este liceo cuenta a fin de año, cuando sale la generación 4.º medio, con el Premio Bicentenario, que se premia al estudiante que cumple con los valores de estándares del Liceo Bicentenario. No, no premian notas, no, no se trata de eso, premian valores. Entonces, se premian valores como de responsabilidad, valores ... con el tema social, como empatía, entre otras cosas, como buen compañerismo, entre muchas otras cosas... Valores, los mayores valores positivos que sirven para la formación estudiantil, eso es lo que premia el Liceo Bicentenario

(Anaís, liceu C2)

La mayoría de las veces que tenemos formación lo explican y dicen que somos un liceo científico humanista, que prepara a la gente para entrar a la universidad, para ser una persona crítica, que respete, que tenga opinión propia y que sepa manejarse en todo tipo de ámbitos para la vida que sigue posterior a esto.

(Matías, Liceu C2)

Tem muita escola que hoje em dia trabalha a questão disso, de Projeto de Vida, e é isso que eles focam, focar no seu futuro, independente do que você faça hoje no colégio, queira focar no seu futuro.

(Lucas, escola B2)

As diretrizes dos programas pesquisados – sobretudo das EREM – enfatizam a formação do jovem com perfil empreendedor, porém tal ênfase não se confirmou nos estabelecimentos pesquisados.

Nos liceus C1 e C2 não se estuda sobre empreendedorismo e não há, por parte da escola e dos docentes, o propósito de desenvolver este perfil. Os temas que mais se aproximam são uma disciplina eletiva de Economia, no liceu C2, e aulas de educação financeira, no liceu C1.

Es solo educación financiera, se pasa como un tramo, no más, que es como una unidad, perdón, como dos clases y listo.

(Javier, liceu C1)

No colégio P2, os estudantes cursaram a disciplina *Emprendimiento* no 3º e 4º anos, mas no 5º ela não é mais ministrada. No colégio P1, o tema é ofertado como disciplina optativa. Os alunos de ambos os COAR só mencionaram estas disciplinas porque foram perguntados e não demonstraram interesse em discorrer sobre o assunto, o que sugere que não se trata de algo significativo, pelo menos para o grupo pesquisado.

Es un curso, un electivo, gestión empresarial, que es un electivo que nosotros escogemos y ahí nos enseñan el manejo de empresas y...
(Julián, colégio P1)

...Y también tiene esta parte de gestión empresarial, pero en inglés.
(Cristián, escola P1)

Em Pernambuco, a formação do jovem com perfil empreendedor é um dos objetivos principais da política educacional do estado. Desde que as EREM foram criadas, o Empreendedorismo é componente curricular. Na escola B1, Empreendedorismo e Projeto de Vida formam uma só disciplina, mas, segundo os estudantes, a ênfase recai sobre o Projeto de Vida. Relataram que professora os deixa à vontade para manifestar as próprias escolhas: “ela aconselha a gente, ela não fala 'não, segue isso, segue aquilo', ela aconselha para a gente se incentivar no que realmente a gente quer” (Priscila, escola B1). Porém, reconhecem que o foco da escola é a preparação para o ensino superior.

Eu acho que a visão da escola é muito de preparação de vestibular, de provas externas, [...] não sei se [o empreendedorismo] é uma coisa que é o foco, digamos assim de oferecer, mas... ‘se você quiser a gente tira suas dúvidas’, sabe? [...] Então você vai para aquilo que você se sente mais confortável, mas a questão de a escola fornecer projetos como fornece para outras coisas, de vestibular, não acontece tanto.
(Vitória, escola B1)

Já os jovens da escola B2 não veem um direcionamento por parte da instituição:

No nosso caso do [nome da escola B2] não tem tanto isso [foco na universidade ou em abrir um negócio], é mais a questão da nossa escolha mesmo, mais a questão de saber lidar com essas escolhas.
(Lucas, escola B2)

Nessa EREM, a disciplina Empreendedorismo é ministrada separadamente do Projeto de Vida e parece ser valorizada pelos estudantes.

“[...] empreendedorismo é algo essencial para a gente, para a nossa vida, como a administração.”
(Felipe, escola B2).

Empreendedorismo a gente aprende mais a compreender a parte da economia na nossa vida, de economizar nosso dinheiro, de ter a nossa organização pessoal... sobre o dinheiro e também sobre fazer o nosso dinheiro. Por exemplo, tem muita gente que não sabe muito bem como investir, a professora [nome] fala sobre a própria vivência de vida dela, ela fala como empreendeu, de muitas formas... não só em dinheiro, mas em questão de profissões dela. Antes ela lutava para fazer qualquer profissão, qualquer bico ela fazia, acabou tendo dinheiro para fazer sua faculdade e hoje em dia ela é formada e está lá no colégio...
(Yasmin, escola B2)

A mesma professora citada por Yasmin solicitou aos alunos, como trabalho final, a criação de um aplicativo-empresa.

Como ela [a professora] disse, [o aplicativo pode ser] de empresas, também pode ser de equipe de festa, qualquer coisa que é para vender na escola. Como ela disse também, que o dinheiro que a gente arrecadasse seria para a formatura...
(Yasmin, escola B2)

Esse trabalho que ela citou agora é um trabalho que ela passou para a gente fazer um aplicativo, e esse aplicativo tem que ser um aplicativo oficial, que seja usável para todo mundo, para ser lançado nas lojas, tipo... a gente monta nossa empresa, exemplo, com CNPJ, tudo certo, e esse aplicativo tem que ser funcional, independente do tema, no caso o meu grupo fez um aplicativo focado em edição de fotos, e esse aplicativo já está sendo desenvolvido, a gente só está em busca de uma forma de botar esse aplicativo uso para todo mundo.[...] O próprio dinheiro que a gente conseguisse com essas vendas dentro da loja tanto física, como digital, do aplicativo, a gente usaria para nossa formatura.
(Lucas, escola B2)

Os relatos dos estudantes das duas escolas brasileiras evidenciam as acentuadas diferenças internas do programa. Em consonância com o estudo de Silva (2016, p. 147) sobre as EREM, observamos que o jovem “tem sua biografia e expectativas formativas marcadas pela classe a que pertence”. Isso transpareceu na própria compreensão dos estudantes sobre a expectativa da escola em relação a eles. Os alunos da escola B1, uma instituição emblemática, entendem que são formados para serem críticos, politizados e para acessarem o ensino superior; os da escola B2, para serem responsáveis e comprometidos com o futuro, podendo “ser o que

quiserem”. A forma com que o tema empreendedorismo é abordado em cada uma das escolas é mais um aspecto que endossa essa diferenciação.

Analisando, de forma conjunta, as declarações dos jovens nos três cenários pesquisados, observamos uma significativa adesão aos valores institucionais – implícitos e explícitos – de suas escolas e uma disposição em se adequar ao perfil projetado. A coordenação geral dos programas e os estabelecimentos escolares parecem estar sendo bem-sucedidos em suas estratégias para desenvolver tais perfis. Vimos, ainda, que, embora os três programas possuam semelhanças, o tipo de estudante que se pretende formar sofre variações em cada contexto, além de estar condicionado a variáveis internas como localização da escola, perfil socioeconômico dos estudantes e cultura institucional e docente.

Neste capítulo, nosso objetivo foi analisar as formas pelas quais as políticas e seus sujeitos atuam para “atribuir identidades ou formar subjetividades” (Popkewitz; Lindblad, 2000, p. 25). A análise dos dados nos possibilitou enxergar, no contexto da prática, algumas ideias e conceitos que até então eram abstratos. Mesmo considerando que os óculos utilizados têm uma série de limites e que a paisagem é menos nítida que poderíamos esperar, o contato com o campo foi fundamental para o conjunto da investigação.

Como assinalam Ball, Maguire e Braun (2016, p. 15), “entender e documentar as inúmeras formas na qual a política é colocada em ação nas escolas é um processo um pouco evasivo e complicado”. Os dados e as análises aqui apresentados, ao mesmo tempo em que dão pistas para compreender os processos envolvidos na fabricação do perfil dos estudantes, revelam a complexidade da questão, não apenas pela multiplicidade de aspectos envolvidos, mas pela dubiedade e o hibridismo que caracterizam as políticas baseadas na NGP. Somado a isso, pudemos observar, em consonância com os mesmos autores, a relevância das características específicas das escolas, que as tornam locais singulares de atuação de políticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo comparado teve como objetivo analisar políticas de educação média concebidas com o propósito de oferecer, a um número limitado de estudantes, oportunidades educativas diferenciadas em relação ao sistema público regular, em uma perspectiva de excelência. Buscamos compreender, sobretudo, como a concepção de excelência e os princípios meritocráticos são mobilizados na formação desses estudantes. Nestas considerações finais, destacamos os principais aspectos da pesquisa que contribuíram para esclarecer as questões iniciais, lembrando, porém, a advertência de Raventós Santamaría (1983) de que se deve ter plena consciência da relatividade dos resultados e conclusões de uma análise comparativa.

A análise dos programas EREM, LBE e COAR demandou a compreensão das contingências históricas e políticas que orientaram as transformações dos sistemas educativos nos respectivos países. Ao recapitularmos as principais reformas educacionais realizadas nas últimas décadas, observamos uma expressiva similaridade entre as medidas adotadas, mas os diferentes tempos e intensidades em que ocorreram foram demarcados pelas singularidades nacionais. A partir dos anos 1990, observou-se, nos três países – mais precocemente no Chile – uma crescente influência dos princípios da NGP nos modos de regulação da educação. Tais princípios foram progressivamente incorporados pelos sistemas educacionais em uma perspectiva quase consensual, se sobrepondo, inclusive, às colorações partidárias. Isso ficou bastante claro quando analisamos as reformas realizadas por governos de diferentes orientações ideológicas.

As mudanças desencadeadas por estas reformas, somadas às promessas não cumpridas no sentido da democratização da educação, provocaram, nos sistemas, uma inflexão em direção a “lógicas mais meritocráticas e performativas” (Torres; Palhares; Afonso, 2018), pavimentando o caminho para o surgimento dos programas pesquisados. Criados na perspectiva da focalização, suas justificativas se basearam, sobretudo, no discurso da igualdade meritocrática de oportunidades. Tinham em comum o propósito inicial de proporcionar a jovens talentosos e de baixa condição socioeconômica a oportunidade de estudar em estabelecimentos de excelência.

Em sua gênese, os programas combinaram influências de princípios da NGP e da teoria do capital humano com referências a um modelo nostálgico de escolas

públicas de excelência, cuja principal característica é seu caráter restritivo, ou seja, destinado a poucos. A configuração inicial das políticas evidencia o esforço de se criar uma versão repaginada dos estabelecimentos emblemáticos, ainda que nos contextos brasileiro e chileno a aura de diferenciação passou a ser conferida mais pela instauração de uma cultura institucional de desempenho do que propriamente pela exclusividade.

A boa aceitação das políticas pela população pode ser atribuída, em certa medida, ao fortalecimento dos princípios meritocráticos (Araujo; Martuccelli, 2015) e à emergência de uma noção de excelência ligada a indicadores de desempenho (Quaresma; Torres, 2017). Estes fenômenos estão interligados e podem ser considerados expressões da performatividade (Ball, 2005).

A performatividade, considerada por Ball (2005) como sendo, ao mesmo tempo, uma cultura, uma tecnologia e um modo de regulação, foi um conceito fundamental para a análise dos programas investigados. Ao observarmos a relação das instituições e sujeitos pesquisados com as avaliações estandardizadas, percebemos como as políticas de avaliação têm o poder de moldar a cultura das escolas e as identidades dos envolvidos nos processos educacionais. De forma convergente, Popkewitz e Lindblad (2000; 2016) mostram que os números, ao criar categorias de escolas e categorias de pessoas, também atuam na fabricação de identidades pessoais e institucionais. Eles argumentam que essas categorias, embora aparentemente neutras e objetivas, são, na verdade, construções sociais que refletem e reforçam desigualdades. Assim, os números, longe de serem instrumentos meramente descritivos, criam estereótipos, estabelecem reputações e, em muitos casos, geram assimetrias na distribuição de recursos.

No contexto chileno e, sobretudo, no pernambucano, foi observada uma alta adesão das comunidades escolares às métricas de desempenho e aos seus mecanismos de recompensa, enquanto no programa peruano as atenções de estudantes, docentes e gestores convergem nas avaliações do Bachillerato Internacional. Foi possível perceber que os resultados alcançados nessas avaliações, para além de contribuir na reorientação dos processos pedagógicos, têm significativa influência na construção da realidade educacional dos estabelecimentos.

Ao longo da pesquisa, observamos que o discurso da excelência e do alto desempenho que acompanha os programas pesquisados desdobra-se em complexos processos de gestão pedagógica, avaliação e controle. Pode-se dizer que a

concepção de excelência subjacente a esse modelo de escola passa, antes de tudo, pelos princípios de gestão. Para além do estrito monitoramento burocrático-administrativo, entram em jogo outros aspectos da performatividade, como a gestão da sala de aula pelo docente, a gestão do tempo pelo estudante, a gestão do currículo em função das demandas do mercado de trabalho, a gestão de *marketing* do programa, a gestão de parcerias com entidades externas e, de forma crucial, a gestão das expectativas dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Ao serem geridos com base em princípios da NGP, tais aspectos se combinam para produzir, sob a lógica destes mesmos princípios, a propalada excelência educacional.

As tendências privatizantes assumem diferentes nuances nos contextos estudados. Nos COAR, o convênio com a organização Bachillerato Internacional implica processos de privatização do currículo, da formação em serviço dos docentes e da formulação e aplicação de avaliações. No contexto brasileiro, o fato de as EREM terem se originado de uma experiência de escolas *charter* pautou, desde o início, o caráter privatista da política, expresso em parcerias com empresas de consultoria e institutos empresariais – tanto no campo da gestão como no âmbito pedagógico/curricular – e na terceirização, como é o caso da oferta de idiomas. Em relação aos LBE, o que mais chama a atenção é a crescente inclusão de estabelecimentos privados subvencionados em um programa que declara ter como objetivo o fortalecimento das escolas públicas.

No que se refere à influência de organismos internacionais nas políticas – uma das questões delineadas no início da pesquisa – foi possível observar um deslocamento de formas diretas para formas indiretas de ação. Em artigo sobre os “terrores da performatividade” publicado no início deste século, Ball (2002) mencionava a intervenção quase impositiva desses organismos nas políticas educativas dos países. Mais de duas décadas depois, percebe-se que esse trabalho intervencionista já não é tão necessário, pois os objetivos já foram, em boa medida, alcançados.

Na análise do contexto de influência dos programas investigados (capítulo 2), a visão retrospectiva das reformas educativas dos três países evidenciou a ação direta do Banco Mundial e outras agências na implementação das agendas nacionais e regionais para a educação, o que inclui o modelo de gestão das EREM. Nos últimos anos, porém, nota-se que os organismos internacionais vêm adotando o mesmo tipo de política que prescrevem aos governos: intervir menos e avaliar mais. Sua influência

sobre as políticas educativas dos países está sendo exercida, cada vez mais, por meio de avaliações como o PISA, estudos comparativos, relatórios estatísticos e ranqueamentos.

Se, por um lado, a atuação das agências internacionais se tornou menos direta, a pesquisa revelou que as fundações empresariais e organizações do terceiro setor se encontram bastante ativas, participando dos programas por meio de consultorias, oferta de serviços e outros vínculos. As ações dessas organizações, que podem ser compreendidas como formas de privatização exógena (Ball; Youdell, 2007), ocorrem em distintas áreas como assessoria pedagógica, produção de material didático, oferta de cursos de formação para docentes e gestores e elaboração de avaliações. No Brasil e no Chile, o terceiro setor também se destaca no impulsionamento das políticas. O intenso trabalho de *marketing* realizado pelos governos chileno e pernambucano na divulgação e no fortalecimento da imagem de seus respectivos programas conta com o reforço das fundações empresariais e dos segmentos de mídia ligados a elas.

No que diz respeito aos estudantes pesquisados, a maior parte deles avalia positivamente o clima institucional e a formação recebida em suas escolas, além de demonstrar engajamento em projetos curriculares e extracurriculares. De maneira quase unânime, salientam a qualidade do corpo docente e muitos fazem menção à boa preparação que recebem para os exames de ingresso no ensino superior, o que não ocorreria, segundo eles, se frequentassem uma escola pública regular.

Observa-se, entre os jovens, uma forte adesão a valores meritocráticos que se expressam, sobretudo, na celebração do esforço. Na concepção dos participantes dos grupos focais, o esforço e a capacidade de renunciar a certas vivências em função dos estudos aparecem como aspectos primordiais para a construção do futuro, sobrepondo-se à habilidade ou talento, achado que consideramos relevante.

O mote “querer é poder” é trabalhado de forma transversal, no currículo, nas relações entre docentes e estudantes, nas tutorias e projetos de vida. Nos programas brasileiro e chileno, a meritocracia se materializa em premiações e distinções, seja por média de notas, desempenho em avaliações estandardizadas, assistência e outros aspectos não mensuráveis vinculados a comportamentos e relações interpessoais, o que remete, mais uma vez, ao conceito de performatividade (Ball, 2005).

Pode-se dizer que este estudo corroborou a tese de que a aplicação de princípios da economia neoliberal à educação vem impulsionando uma “inflação do mérito” (Afonso, 2013; Araújo; Martucelli, 2015; Quaresma; Torres, 2017), fenômeno que se expressa com mais ênfase em sociedades muito desiguais, como uma espécie de justificativa para as desigualdades (Duru-Bellat; Tenret, 2012).

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa e respaldado pelos estudos revisados é que altas expectativas geradas pelo “selo de excelência” associado a essas escolas influenciam positivamente as disposições de estudantes e famílias em relação ao processo de escolarização, contribuindo para moldar o perfil de estudante de excelência.

Como afirma Popkewitz (2013), as categorias usadas para classificar os tipos de pessoas – por exemplo, estudante prioritário, estudante-problema, estudante de excelência – são também parte dos processos de fabricação desses mesmos tipos. No capítulo 2, em que analisamos os textos das políticas, delineamos um perfil de estudante a partir de algumas características convergentes nos três programas: esforçado, disciplinado, responsável, empreendedor, ético e com perfil de liderança. O *marketing* institucional dos programas é elaborado em torno dessa imagem de estudante, a mesma que é comunicada aos jovens como expectativa em relação às suas condutas e seu desempenho.

Após a escuta dos jovens, concluímos que a formação de tal perfil se manifesta de forma distinta em cada um dos programas e envolve uma combinação entre a performance acadêmica (expressa por resultados em avaliações) e processos de socialização mais amplos, desenvolvidos por meio de projetos, clubes de ciência, ciclos de debates, e, no caso de Pernambuco, pelo programa de protagonismo juvenil.

De forma geral, as políticas pesquisadas são bem-sucedidas em promover o engajamento dos jovens com os estudos. A jornada em tempo integral – no caso dos COAR, o regime de internato – é um elemento essencial para esse engajamento, pois as vidas dos jovens passam a ser organizadas em torno das atividades escolares.

As práticas de nivelamento e reforço também parecem contribuir para fortalecer o vínculo com a escola e são bastante valorizadas pelos estudantes. Em uma aparente contradição com os valores meritocráticos presentes nas diretrizes das políticas, tais práticas se aproximam do que Crahay (2013) chama de discriminação positiva, um conceito fundamentado no princípio de justiça corretiva que se traduz em práticas pedagógicas de apoio aos estudantes com dificuldades. Ações de nivelamento e

reforço estão presentes tanto nas diretrizes institucionais dos programas e escolas quanto na ação cotidiana dos docentes e parecem contribuir para os bons índices de aprovação conquistados pelos estudantes.

Esses fatores, associados aos mecanismos diretos e indiretos de seleção, operam na produção de um perfil de jovem estudioso, esforçado e, ao que parece, com menor inclinação a cometer atos de indisciplina que os seus pares das escolas regulares.

No tocante aos processos de regulação das políticas, observou-se que estes se desenrolam em meio a um emaranhado de influências. Se é consenso que alguns preceitos da agenda educativa global foram assimilados de forma quase dogmática em diversas partes do mundo, colocando-se acima das nuances ideológicas, a correlação de forças locais e os aspectos culturais associados a cada contexto também têm papel relevante. Em linhas gerais, pode-se dizer que a análise da regulação institucional dos programas investigados, expressa por leis, resoluções e outros documentos normativos, indica um movimento em direção a democratização do acesso, mas não dos processos.

Dentre os três programas, apenas os COAR mantêm suas características originais, já que as alterações sofridas foram de caráter pontual. No conjunto de mudanças identificadas, destacam-se a vultuosa expansão dos programas EREM e LBE e o fim da seletividade neste último. No Chile, as tensões entre o modelo de mercado educativo e as pressões pela democratização se refletem nitidamente no percurso regulatório do programa. Nas EREM, a massificação do modelo – que passou a responder por cerca de 62% da oferta do ensino médio na rede estadual de Pernambuco – vem provocando a diluição das características de distinção, fundamentais em um projeto direcionado à excelência. Isto também vem ocorrendo, em certa medida, no programa chileno, sobretudo após a extinção dos processos seletivos, o que ficou evidenciado nas declarações dos estudantes.

Sem renunciar ao discurso da mobilidade social pela via da meritocracia, o objetivo principal dos programas brasileiro e chileno se deslocou da excelência focalizada para a melhora dos resultados gerais do sistema. Nessa perspectiva, estratégias de monitoramento e gestão foram aperfeiçoadas e mobilizadas para compensar, ainda que parcialmente, a perda de qualidade imposta pela expansão do modelo. Contudo, como os processos de massificação tendem a gerar novas

necessidades de distinção, a expansão das políticas fortaleceu a diferenciação entre escolas, criando ou consolidando nichos dentro dos programas.

Como já mencionamos, a concepção de excelência em educação está longe de ser hegemônica. Por meio deste estudo, foi possível perceber que a cultura institucional e de gestão inscrita nos programas e nos estabelecimentos pesquisados é o que define os aspectos mais valorizados na formação. As escolas analisadas, com exceção de uma (a escola B2), demonstram um hibridismo entre a excelência que se expressa nas dimensões ética e crítica, herdadas da tradição republicana, e a excelência traduzida em indicadores, produto da submissão aos princípios de mercado. Essas duas dimensões não apenas coexistem, elas desenvolvem relações de oposição e convergência que podem ser observadas na configuração dos currículos e, principalmente, nas práticas pedagógicas. A prevalência de uma ou de outra e o grau de interseção entre ambas tem a ver com a configuração das políticas e com as formas de *accountability* – nos COAR, por exemplo, a orientação economicista é bem menos evidente –, mas também é influenciada pela história de cada comunidade, de cada estabelecimento e de seus educadores.

Os achados da pesquisa suscitam reflexões importantes, sob diferentes ângulos. A aproximação com o tema das escolas de excelência demanda um olhar reflexivo e vigilante sobre nossas crenças, nossas escolhas como mães e pais e, em especial, nossa atuação profissional. Dilemas ligados à meritocracia desafiam o cotidiano de todos os que nos dedicamos à docência. Atribuir um maior ou menor nível de exigência às disciplinas lecionadas, definir critérios de avaliação, lidar com as demandas pessoais dos estudantes, tudo isso confronta o nosso senso de justiça. E a concepção de justiça ligada ao mérito – esforço, dedicação, talento – se encontra profundamente arraigada em nosso imaginário, mesmo quando temos consciência dela e somos capazes de problematizá-la.

Também desperta reflexão o fato de que, nas universidades, vivemos em um contexto meritocrático e, em alguns casos, competitivo. Sentimo-nos orgulhosos em estudar ou trabalhar em instituições posicionadas no alto dos *rankings* de excelência e isso nos traz vantagens materiais e simbólicas. Portanto, não podemos deixar de considerar que as críticas à meritocracia e à cultura de resultados costumam ser formuladas em ambientes fortemente guiados por estes mesmos princípios. Mesmo levando em conta as diferenças entre a educação superior e a educação básica,

criticar a cultura da performatividade deve implicar, antes de tudo, o reconhecimento de que nos encontramos imersos nela.

Além do exercício reflexivo, analisar as políticas investigadas sob os princípios da justiça escolar é uma tarefa que demanda um olhar ampliado. Evocando os fundamentos da escola republicana, encontramos uma concepção de direito à educação que, para além da promoção do desenvolvimento do indivíduo, tem uma dimensão de coletividade.

Em um contexto em que predominavam ideias liberais, a escola republicana de inspiração francesa – universal, laica, obrigatória e gratuita – foi organizada em função de um projeto coletivo de nação, para o qual seriam necessários cidadãos esclarecidos e aptos para o exercício de seus direitos e deveres (Cury, 2002). Sabemos, contudo, que o dilema entre uniformização e distinção é tão antigo quanto a própria concepção de sistema educativo nacional. A meritocracia, em vários momentos da história, vem sendo convocada para solucionar tal dilema, produzindo uma ilusão de justiça escolar ao mesmo tempo em que provoca fissuras no ideal de uma escola universal e igualitária.

A recente vinculação entre meritocracia e excelência educativa – sobretudo em sua acepção de desempenho em avaliações estandardizadas – é uma expressão do que Sandel (2021) denominou de versão tecnocrática da meritocracia, fenômeno corroborado por este estudo. Para o autor, a tecnocracia na gestão pública – o que inclui a educação – vem provocando o deslocamento da concepção de meritocracia do campo da virtude para o campo da eficiência e do valor de mercado (Sandel, 2021). Nesse cenário, “ao sentirem-se empurradas para a valorização da eficácia, da excelência e da performatividade, as escolas tendem a deixar na penumbra a sua missão inclusiva e democrática” (Quaresma; Torres, 2017, p. 562), indo na contramão do princípio republicano do direito à educação.

Ainda que as evidências empíricas sobre a eficácia das escolas de excelência não sejam conclusivas (Hatrack; Paniagua, 2021; Villar, 2020), não há como negar que oportunidades educativas diferenciadas têm potencial de promover a mobilidade social de estudantes economicamente desfavorecidos. No entanto, como advertem diversos autores (Bourdieu; Passeron, 1992; Duru-Bellat, 2012; Sandel, 2021), impulsionar a ascensão social de uma quantidade controlada de indivíduos, sobretudo quando o veículo é uma instituição supostamente neutra como a escola pública, pode gerar um efeito perverso de manutenção da estrutura de classes.

Há que se considerar, ainda, que a lógica individualista da realização pela via da meritocracia que permeia as instituições de excelência induz ao mascaramento das injustiças sociais ao atribuir ao jovem a reponsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Em uma sociedade em que a promessa de futuro está comprometida pela desagregação do trabalho e o estreitamento das oportunidades, a disseminação da crença de que é possível ascender socialmente pelo talento e esforço individual tende a contribuir para a legitimação de desigualdades, como alertavam Bourdieu e Passeron (1992) há mais de meio século.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Felicitas. Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la Argentina. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p. 3-13, jun. 2011.

<https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639863>

AFONSO, Almerindo J. Estratégias e percursos educacionais: das explicações às novas vantagens competitivas da classe média. In: COSTA, Jorge A.; NETO-MENDES, António; VENTURA, Alexandre (Org.). *Xplica internacional: panorâmica sobre o mercado das explicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013, p. 167-188.

AGÜERO, Jorge M. *Evaluación de impacto de la jornada escolar completa*. Documento Técnico. Lima: Forge/Grade, 2016.

AGUILERA, Natalia S. Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1473-1486, dez. 2015.

<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>.

ALARCÓN, Jorge; DONOSO, Sebastián. Hitos significativos de la política educacional del gobierno de la Coalición por el Cambio (2010-2014). *Estudios Pedagógicos*, XLIII, n.1, p. 371-388, 2017.

<https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000100021>

ALCAZÁR, Lorena; BALARÍN, María. Evaluación del Diseño e implementación de los Colegios de Alto Rendimiento - COAR. Informe final. Lima: GRADE, Unesco, 2021.

ALLENDE, Claudio; VALENZUELA, Juan Pablo. *Efectividad de los Liceos Públicos de Excelencia en Chile*. Documento de Trabajo n.20. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile, 2016.

AMES, Patricia. La trampa de la inclusión: avances y retrocesos en la democratización de la educación en el caso peruano. In: MARTÍNEZ, C. R.; SAFORCADA, F.; CAMPOS-MARTÍNEZ, J. *Políticas educativas y justicia social: entre lo global y lo local*. Madrid, Ediciones Morata, 2020, p. 135-148.

ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 41, n. spe, p. 1503-1520, 2015.

<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>

ARAYA, Pablo; DUSSAILLANT, Francisca. Does attending a selective secondary school improve student performance? Evidence from the Bicentenario schools in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 31, n. 3, p. 426-444, 2020.

<https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1697299>

ARREGUI, Patricia. Dinámicas de transformación de los sistemas educativos en América Latina: el caso del Perú. In: PURYEAR, Jeffrey; BRUNNER, José Joaquín (eds.) *Educación, Equidad y Competitividad Económica en las Américas*. Vol II: Estudios de caso. OEA, 1995.

ARREGUI, Patricia; DIAZ, Hugo; PALACIOS, María Amelia. *Una mirada a la educación en el Perú: balance de 20 años del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y el Caribe 1979-1999*. Lima: UNESCO; Tarea, 2001.

ASENSIO, Raúl; BURNEO, María Luísa. *Modelo de servicio educativo para estudiantes de Alto Desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR): estudio cualitativo*. LIMA: IEP/CAF, 2019.

ÁVILA, Marco Antonio. Mineduc por Liceos Bicentenario: "Vamos a entrar en un proceso de evaluación" [Entrevista concedida a] Tele13. Santiago, 25 de outubro de 2022.

Disponível em: <https://www.t13.cl/noticia/nacional/mineduc-liceos-bicentenario-proceso-evaluacion-25-10-2022> Acesso em: 12 mar 2023.

BACHELET, Michelle. Chile de Todos. Programa de gobierno de Michelle Bachelet 2014- 2018. Santiago, octubre 2013. Disponível em: https://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/noticias/archivos/programamb_1_0.pdf Acesso em: 12 mar. 2023.

BALARÍN, María; ESCUDERO, Aurora. *El desgobierno del mercado educativo y la intensificación de la segregación escolar socioeconómica en el Perú*. Lima: GRADE, Documentos de Investigación, n. 101, 2019.

BALARÍN, María. *Las múltiples formas y efectos de la participación del sector privado en la educación*. Balance de investigación. Lima: Forge, 2015.

Disponível em:

<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/BalancedeInvestigacionMariaBalarin.pdf>
Acesso em: 24 jun. 2020

BALL, Stephen J.. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 99-116, jul/dez 2001.

Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>
Acesso em: 12 set. 2021.

BALL, Stephen J. Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, n.30, v. 3, p. 299-301, 2015.

<http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2015.1013271>

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, dez. 2004.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
<https://doi.org/10.1590/s0100-15742005000300002>

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, p. 3-23. 2002.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
<https://doi.org/10.5380/jpe.v6i12.32270>

BALL, Stephen. J.; YOUDELL, Deborah. *Privatización encubierta en la educación pública*. [Informe Preliminar] Internacional de la Educación, Congreso Mundial, 5, Bruxelas, 2007. Disponível em:
http://www.feccoocyl.es/files/pdf/feccoocyl_071207_privatizacion_encubierta_educacion_publica.pdf Acesso em: 20 jun. 2020.

BANCO MUNDIAL. *La educación en América Latina y Caribe*. 1999. Disponível em:
<https://documents1.worldbank.org/curated/pt/991981468300538039/pdf/202480SPANISH0Educational0change.pdf> Acesso em: 20 jul. 2020.

BANCO MUNDIAL. *Project Performance Assessment Report: Brazil-Pernambuco Education Results and Accountability Project*. Washington, DC: World Bank, 2017. Disponível em: <https://ieq.worldbankgroup.org/sites/default/files/Data/reports/ppar-brazil-07142017.pdf> Acesso em: 20 jul. 2020.

BARCO, Silvia. N. *Políticas de focalización educativa en tiempos de inclusión educativa: el caso de las escuelas primarias de jornada extendida en la provincia de Río Negro, República Argentina*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo* [Edição Revista e Ampliada]. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRENECHEA, Magaly; GARCÍA, Fiorella. *Relación y/o influencia entre el modelo educativo especializado que brinda el COAR y el rendimiento académico universitario de los alumnos que egresaron en los años 2012 y 2013 del COAR – Lima*. Tesis (Magíster em Gerencia Social) - Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 2020.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005
<https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300002>

BARROSO, João. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: EDUCA e Unidade de I&D em Ciências da Educação, 2006.

Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5761>

Acesso em: 07 mar. 2021.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.39, p. 19-28, jul. 2004.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n39/n39a03.pdf>

Acesso em: 12 set. 2021.

BELLEI, Cristián. Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto? In: CORVERA, Maria Teresa; MUÑOZ, Gonzalo (ed.) *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020.

BELLO, Manuel. Los COAR: la persistencia de un error. Lima: *Tarea*, n. 97, p. 27-37, oct. 2018.

BIESTA, Gert. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Oslo, v. 25, p. 54-66, 2005.

<https://doi.org/10.18261/issn1891-5949-2005-01-06>

BONAL, Xavier; VERGER, Antoni. Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, v. 9, n.2, p. 175-180, 2016.

<https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>

BORDOLI, Eloísa *et al.* *Privatización educativa en Uruguay: políticas, actores y posiciones*. Montevideo: Internacional de la Educación, 2017.

BORDOLI, Eloísa; CONDE, S. El progresivo encanto por la gestión privada: análisis de los modelos de la gestión pública-privada en enseñanza media en Uruguay (2002-2013). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 73-90, mar. 2016.

<https://doi.org/10.1590/es0101-73302016157845>

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 39-64, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 217-227, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming Education & Changing Schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Rio de Janeiro, 12 mar. 1953.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 ago.1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746/2016. Ano CLIII, n. - 184ª. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum - Ensino Médio. Brasília, 14 de dezembro de 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

BRAVO ROJAS, Mauricio; LAVÍN, Joaquín; VIÑASPRE, Jorge; WILKINS, Alan. *Liceos de excelencia Bicentenario: vía rápida de inclusión y movilidad social*. Santiago: RIL Editores; Universidad del Desarrollo, 2016.

BREWER, Dominic; HENTSCHKE, Guilbert; EIDE, Eric. Theoretical Concepts in the Economics of Education. *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, p. 193-198, 2010.

BRUNNER, José J., ELACQUA, Gregory M. *Capital Humano En Chile: Informe*. Santiago, Universidad Adolfo Ibáñez, 2003.

CAF. Banco de Desarrollo de América Latina. Colegios de excelencia, ¿una buena fórmula para promover la educación de calidad y la inclusión social? Visiones, CAF, 2017. Disponível em:

<https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2017/02/colegios-de-excelencia-una-buena-formula-para-promover-la-educacion-de-calidad-y-la-inclusion-social/>
Acesso em: 20 abr 2021.

CAMPANA, Yohnny; VELASCO, Dennis; AGUIRRE, Julio; GUERRERO, Elmer. Inversión en infraestructura educativa: la experiencia de los Colegios Emblemáticos. *Economía y Sociedad*, n. 84, v. 6, p. 6-13, 2014.

CARRASCO, Alejandro *et al.* *Análisis del estado de implementación del programa Liceos Bicentenario de Excelencia* - Informe final. Santiago: CEPPE/ Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014.

CARVALHO, Luís Miguel. Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.37, n.136, p. 669-683, 2016.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302016166669>

CENTRO DE JUSTICIA EDUCACIONAL (CJE). *Diálogo: ¿Qué es la excelencia en educación pública?* Santiago: CJE/Universidad Católica, 22 nov. 2022. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=aPaBNDTvydo> Acesso em: 22 nov. 2022.

CEPPE. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. *Liceos de Excelencia: ideas y experiencias relevantes para su diseño e implementación*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010.

CHÁVEZ GARCÍA, Teresa. *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Lima: Fondo Editorial PUC, 2006.

CHILE. Centro de Estudios Mineduc (Ministerio de Educación de Chile). *Apuntes: Liceos Emblemáticos y Bicentenario 2019*. Santiago, Mineduc, jan. 2020c. Disponible em: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/02/APUNTES-1_2020_f01.pdf Acesso em: 11 nov. 2020.

CHILE. Ley N°20.485. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 8 de junio de 2015.

CHILE. *Liceos Bicentenario*. Santiago, Gobierno de Chile, feb. 2022. Disponible em: [mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/Libro_Liceos_Bicentenario.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/Libro_Liceos_Bicentenario.pdf)
Acesso em: 20 jul. 2022

CHILE. Ministerio de Educación. *Documento Técnico SNED 2022/ 2023*. Santiago: Mineduc, División de Educación General, marzo 2022a. Disponible em: <https://sned.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/123/2022/03/Documento-ecnico-SNED-2022-2023.pdf> Acesso em: 21 jun 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. *Informe Trimestral Programa Liceos Bicentenario*. Santiago: Mineduc, abr. 2020a. Disponible em: https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2020/04/InformeTrimestral2020_LB.pdf
Acesso em: 11 nov. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. *Informe Trimestral Programa Liceos Bicentenario*. Santiago: Mineduc, junio 2021. Disponible em: <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2021/07/Informe-Trimestral-Liceos-Bicentenario-Junio-2021.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

CHILE. Ministerio de Educación. *Programa Liceos Bicentenario: 2018-2022*. Santiago: Mineduc, mar. 2020. Disponible em: <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2020/08/Programa-Liceos-Bicentenarios-final-2020.pdf>
Acesso em: 10 jul. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. *Programa Liceos Bicentenario*. Santiago: Mineduc, jan. 2021. Disponible em: <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2021/03/Programa-Liceos-Bicentenario-2021.pdf>
Acesso em: 11 mar. 2021.

CHILE. Ministerio de Educación. Resolución 443. Determina criterios de postulación, selección y adjudicación de los "Liceos Bicentenario de Excelencia", año 2010. Santiago, Mineduc, 2010.
Disponible em: <https://bcn.cl/2ex6g> Acesso em: 22 ago. 2020.

CHILE. Ministerio de Educación. Resolución Exenta n. 3911. Aprueba bases administrativas y anexos para el Programa Liceos Bicentenario de Excelencia. Santiago, Mineduc, 6 ago. 2019.

CHILE. Presidente (2018-2022: Sebastián Piñera). S.E. el Presidente de la República anuncia 120 nuevos Liceos Bicentenario de Excelencia, que se incorporarán a la Red Bicentenario em 2021. Santiago, Prensa Presidencia, 15 dez. 2020b. Disponible em: <https://prensa.presidencia.cl/discurso.aspx?id=169579>
Acesso em: 13 jan. 2021.

CHILE. Presidente (2018-2022: Sebastián Piñera). S.E. el Presidente de la República, Sebastián Piñera Echenique, firma el Proyecto de Ley que perfecciona el Sistema de Admisión Escolar. Santiago, Prensa Presidencia, 10 ene. 2019a. Disponible em: <https://prensa.presidencia.cl/discurso.aspx?id=89759>
Acesso em: 13 mar. 2023.

CHUQUILIN CUBAS, J. La educación secundaria en Perú y sus profesores: cambios y continuidades. *Revista Educación* [en línea], v. 35, n. 2, p. 1-39, 2011.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v35i2.461>

CLEMENTINO, Ana Maria. *As tensões e contradições das políticas educacionais brasileiras dos governos de Lula e Dilma Rousseff: o Ideb e o Programa Mais Educação*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN [Perú]. *Balance y panorama de cuatro programas de educación básica: Acompañamiento Pedagógico, Colegios de Alto Rendimiento, Educación Intercultural Bilingüe y Jornada Escolar Completa*. Lima: CNE Opina, n. 40, nov. 2016.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Pernambuco). Parecer CEE/PE Nº 03/2004- CLN. Esclarecimento sobre a descaracterização institucional do Ginásio Pernambucano e a caracterização institucional do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano, e apresentação do posicionamento do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, frente a esses fatos. CEE-PE, 26 jan. 2004. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/09/03-2004.pdf>. Acesso em: 3 set. 2019.

CORVALÁN, Javier. *El modo de regulación de la educación chilena en una perspectiva comparada*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado, 2010. Disponível em: <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8831/mfn567.pdf?sequence=1> Acesso em: 15 out. 2021.

COTLER, Julio; GROMPONE, Romeo. *El fujimorismo: ascenso y caída de un régimen autoritario*. Lima: IEP Ediciones, 2000.

COSTA, Antônio Carlos G. *Educação: Uma perspectiva para o século XXI*. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

COSTA, Antonio Carlos G. *Mais que uma lei*. São Paulo, Instituto Ayrton Senna, 1996.

COSTA, Antônio Carlos G. O adolescente como protagonista In: *Protagonismo Juvenil: Caderno de Atividades*; Brasília, Ministério da Saúde, 2001, p. 78-81.

COSTA, Antônio Carlos G.; VIEIRA, Maria A. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD/Fundação Odebrecht, 2006.

COWEN, Richard. Conferência proferida no *Seminário One Day Conference*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 26 de junho de 2019.

COX, Cristián. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX. In: COX, Cristián (Ed.). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, 2003.

COX, Cristián. Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, v. 21, n. 1, p. 13-42, 2012.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297325499002>
Acesso em: 21 jan. 2021.

CRAHAY, Marcel. Como pode a escola ser mais justa e eficaz? *Cadernos Cenpec*, v.3, n.1, p. 9-40, jun. 2013.
<https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.202>

CUENCA, Ricardo. *Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980-2011*. Colección Pensamiento Educativo Peruano, tomo 15. Lima: Derrama Magisterial, 2013.

CUENCA, Ricardo; CARILLO, Sandra.; RÍOS, Carlos.; REÁTEGUI, Luciana. y ORTIZ, Glenn. *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. Documento de Trabajo 237. Serie Educación 16. Lima: IEP, 2017.

CUENCA, Ricardo. *Desencuentros entre el discurso del derecho a la educación y las políticas educativas en el Perú de la década del 2000*. Documento de Trabajo, 170. Serie Educación, 4. Lima: IEP; Clacso, 2012.

CUENCA, Ricardo. *El compromiso de la sociedad civil con la educación: Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: Minedu; GTZ; KfW, 2002.

CUENCA, Ricardo. La educación en tiempos de desigualdades. In: POGGI, M.; FEIJOO, M. C. (org.). *Políticas sociales y reformas educativas en América Latina: sinergias para la inclusión*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco, 2014, p. 259-286.

CUENCA, Ricardo. Reflexiones sobre el sentido y la forma de hacer políticas educativas a modo de introducción. In: CUENCA, Ricardo (coord.) *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 – 2009*. Lima: Foro Educativo, 2009.

CURY, Carlos R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 292-303, maio/ago., 2008.
<https://doi.org/10.1590/s0100-15742008000200002>

CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.
<http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742002000200010>

CURY, Carlos. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998, p. 73-84.

CURY, Carlos R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.
<https://doi.org/10.1590/s0100-15742005000100002>

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
<https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000200007>

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan. Comparando políticas em um mundo em globalização: reflexões metodológicas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 859-876, jul./set. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623670056>

DIAS, Maria Carolina N.; GUEDES, Patrícia. M. *O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco*. Coleção Excelência em Gestão Educacional, v.2. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2010.

DONOSO, Sofia. Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 Pingüino Movement. *Journal of Latin American Studies*, 45, p.1-29, 2013.
<https://doi.org/10.1017/S0022216X12001228>

DUARTE, Alexandre W. B. *A nova gestão pública na educação em Minas Gerais e Pernambuco: as políticas, os atores e seus discursos*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2019.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DURU-BELLAT, Marie. L'école et les ambivalences du mérite. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, [S. l.], n. 30 anos, p. 25-32, 2010.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_30anos_2

DURU-BELLAT, Marie. Grand résumé de Le Mérite contre la justice, Paris, Presses de Sciences Po, 2009. Suivi d'une discussion par Georges Felouzis et Christian Maroy. *SociologieS*, p. 2-8, 2012.
<https://doi.org/10.4000/sociologies.3776>

DURU-BELLAT, Marie; TENRET, Elise. L'emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité? *Revue Française de Sociologie*, v. 50, n. 2, p. 229-258, 2009.
<http://dx.doi.org/10.3917/rfs.502.0229>

DURU-BELLAT, Marie; TENRET, Elise. Who's for meritocracy? Individual and contextual variations in the faith. *Comparative Education Review*, v. 56, n. 2, p. 223-247, 2012.
<http://dx.doi.org/10.1086/661290>

DUTRA, Paulo F. V. *Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio*. Recife: Editora UFPE, 2014.

FALABELLA, Alejandra. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, Campinas, 2015, n.36, v.132, p. 699-722.
<https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152420>

FERREIRA, Eliza; OLIVEIRA, Dalila; FRAGA, Livia. Nada será como antes: el futuro de la profesión docente. In: Gluz, N; Elias, R.; Rodrigues, C. (Org.). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana*. Buenos Aires: Clacso, 2021, p. 275-290.

<https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88fds.13>

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, ago. 2004.

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200007>

FINN, Jeremy D. *School Engagement & Students at Risk*. Washington D.C. National Centre of Educational Statistics, 1993.

FINN, Jeremy D. Withdrawing from school. *Review of educational research*, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 7 ed., 2001.

GARCÍA-HUIDOBRO, Juan E.; CONCHA, Carlos. *Jornada escolar completa: la experiencia chilena*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2009.

GOMES, Danyella. J. L.; ABRANCHES, Ana de Fátima. P. S. As escolas de referência em ensino médio de Pernambuco e a condição docente. *Revista Interterritórios*, v.3, p. 109-122, 2017.

<https://doi.org/10.33052/inter.v3i4.22528>

GREK, Sotiria. Atores do conhecimento e a construção de novos cenários de governança: o caso da Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n.136, p. 707-726, 2016.

<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016166099>

GREZ TOSO, Sergio. Bicentenario en Chile. La celebración de una laboriosa construcción política. *Historia y Comunicación Social*, v. 16, p. 69-86, 2011.

https://doi.org/10.5209/rev_hics.2011.v16.37150

GUEDES, Gilmar. *A escola de ensino médio público noturno: uma conjuntura favorável ao protagonismo estudantil coletivo em contraposição ao protagonismo juvenil via empoderamento*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

GUERRERO, Luis. Política docente: balance del período. In: CUENCA, Ricardo (Coord.) *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 – 2009*. Lima: Foro Educativo, 2009.

HATRICK, Augustina; PANIAGUA, Cecilia. *Evaluación de Impacto del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)*. Caracas: CAF, 2021. Disponível em: <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1701> Acesso em: 23 mar. 2021.

HENRY JÚNIOR, Jean L. *O Ginásio Pernambucano e o Procentro: os desafios para transformar um projeto piloto em política de rede*. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. *Educação Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 21 n. 38, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265> Acesso em: 20 nov. 2020.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Livroto Institucional. Recife: ICE, 2020. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/publicacoes/> Acesso em 20 out. 2020.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. *Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha*. Recife: ICE, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira *Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2017*. Brasília, MEC/Inep, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020* [recurso eletrônico]. Brasília: MEC/Inep, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022* [recurso eletrônico]. Brasília: MEC/Inep, 2022.

INZUNZA, Jorge, CAMPOS-MARTÍNEZ, Javier. El SIMCE en Chile: Historia, Problematicación y Resistencia. In: *Seminario Internacional de la Red Estrado Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*, 11, 2016, Cidade do Mexico. Anais[...] Cidade do México, Red Estrado, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo4/354.pdf Acesso em: 13 jun. 2021.

JOHNES, Geraint; JOHNES, Jill; LÓPEZ-TORRES, Laura. Human capital and returns to education. *Handbook of Contemporary Education Economics*, v. 1., 2017. <https://doi.org/10.4337/9781785369070>

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*. São Paulo, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, Ivaneide A. A. P. *TEAR - Tecnologia empresarial aplicada à educação: gestão e resultados*. Olinda: Livro Rápido, 2011.

LIMA, José Mawison C. *Jogando com as regras do jogo: estratégias e táticas utilizadas para a avaliação externa em escolas de referência em ensino médio (EREM) da rede estadual de Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

LINDBLAD, Sverker; PETTERSSON, Daniel; POPKEWITZ, Thomas S. Os poderes comparativos dos números e o conhecimento antecipado do número na educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 9-22, 2020.
<https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.2>

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e nacional-desenvolvimentismo: articulações e confrontos entre concepções e pedagogias antagônicas (1946-1964). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 16, n. 67, p. 23-38, 2016.

MAC COWAN, Tristan. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. *Praxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6., n.1, jan./jun. 2011.
<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.6i1.0001>

MAC EWAN, P. J. Empirical research methods in the economics of education. *International Encyclopedia of Education*, 3rd edition, Elsevier, p. 187-192, 2010.

MAGALHÃES, Marcos. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*. São Paulo: Albatroz / Loqüi, 2008.

MAGUIÑA AGÜERO, Juan A. *Política educativa en el Perú en la transición del siglo XX al siglo XXI: del trabajo como principio educativo al emprendedorismo en la educación*. Tese (Doutorado em Educação) – Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.
<https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em revista*, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018.
<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841399>

MAROY, Christian. Regulação dos sistemas educativos. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MARTINIC, Sérgio; HUEPE, David; MADRID, Ángela. Jornada Escolar Completa en Chile: representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 1, n. 1, p. 125-139, 2008.
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.010>

MATALUNA, M. B. Ensino Médio na Argentina e no Brasil: um estudo comparado do Colégio de Aplicação da USP e do Colégio Nacional da Universidade de Buenos Aires. In: Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina, 2. *Anais [...]*. São Paulo, 2016. Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/MATALUNA_SP14-Anais-do-II-Simposio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-America-Latina.pdf
Acesso em: 04 jan. 2023.

MELLO NETO, Ruy *et al.* Ensino médio na rede estadual de Pernambuco: educação integral e pacto de gestão por resultados. *Cadernos Cenpec* | Nova série, [S.l.], v. 6, n. 2, jun. 2017.
<https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.363>

MÉNDEZ, Alicia. *El colegio*. La formación de una élite meritocrática en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Buenos Aires: Sudamericana, 2013.
<https://doi.org/10.2307/2268129>

MORILLO, Emilio. Reformas Educativas en Perú en el Siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educacción*, Sección Los Lectores, 2002. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/233Morillo.PDF>
Acesso em: 20 jul. 2021.

MOSCHETTI, Mauro; MARTÍNEZ PONS, Marc; BORDOLI, Eloísa; MARTINIS, Pablo. The increasing role of non-State actors in education policy-making. Evidence from Uruguay. *Journal of Education Policy*, v.35, n.3, p. 367-393, 2020.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1562569>

MUNDY, Karen. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. In: BONAL, Xavier; TARABINI-CASTELLANI, Aina; VERGER, Antoni (org.). *Globalización y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007, p. 117-161.

NORMAND, Romuald. A modernização “eficaz” da profissão de professor confrontada às novas políticas de accountability. *Revista FAEEDBA Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 18-29, set./dez. 2018.
<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p18-29>

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). *Making Development Happen: avanzando hacia una mejor educación para Perú*. OCDE Develop Centre, v. 3, 2016.

OLIVEIRA, Dalila A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan/jun. 2005.
<https://doi.org/10.26512/lc.v11i20.3214>

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, 2018.
<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p43-59>

OLIVEIRA, Dalila A. *Da promessa do futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira*. Petrópolis, Vozes, 2020.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Alexandre W. B.; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 33, n. 3, p. 707-726, dez. 2017.

<https://doi.org/10.21573/vol33n32017.79303>

OLIVEIRA, Dalila A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, set. 2015.

<https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152440>

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

<https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000200004>

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila A. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan/abr. 2020a.

<https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.6>

OLIVEIRA, Dalila A. *et al. Políticas públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados*. Projeto de pesquisa. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

OLIVEIRA, Dalila A., VIEIRA, Lívia F.; AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 43, p. 529-548, set./dez. 2014.

<https://doi.org/10.26512/lc.v20i43.4367>

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia. F. *Trabalho na educação básica em Pernambuco*. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2014.

OPECH (Observatorio Chileno de Políticas Educativas). *Jornada Escolar Completa: La Divina Tragedia de la educación chilena*. Documentos de Trabajo de Santiago de Chile: Consejo Ejecutivo del Observatorio Chileno de Políticas. Santiago: OPECH, 2006.

ORTIZ, Jacinto. *Análisis de las fortalezas y complejidades en la implementación de la política de los Liceos Bicentenario para la sostenibilidad de la mejora escolar*. Tesis (Magíster en Políticas Educativas) - Universidad del Desarrollo, Santiago, 2022.

PERNAMBUCO. Decreto nº 26.307, de 15 de janeiro de 2004. Cria o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental e dá outras providências. Recife: Alepe, 2004a.

PERNAMBUCO. Decreto nº 29.189, de 7 de junho de 2006. Institui o Projeto de Modernização da Gestão e do Planejamento do Estado de Pernambuco – PNAG-PE, e dá outras providências. Recife: Alepe, 2006.

PERNAMBUCO. Decreto nº 39.336, de 25 de abril de 2013. Estabelece o Valor Público como objetivo dos Programas de Estado, fixa diretrizes para a Gestão por Resultados, e estabelece a execução dos Pactos de Resultados no âmbito do Poder Executivo Estadual. Recife: Alepe, 2013.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Dispõe sobre a criação do Programa de Educação Integral. Recife: Diário Oficial de Pernambuco, 11 jul. 2008.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 141, de 3 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Modelo Integrado de Gestão do Poder Executivo do Estado de Pernambuco. Diário Oficial de Pernambuco, 04 set. 2009.

PERNAMBUCO. Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017. Altera a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral. Diário Oficial de Pernambuco, 01 jul. 2017.

PERNAMBUCO. Lei n. 13.486, de 01 de julho de 2008. Institui o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife, Diário Oficial de Pernambuco, 09 set. 2008a.

PERNAMBUCO. *Relatório Anual de Indicadores 2017- Lei de Responsabilidade Educacional*. Recife, Governo do Estado de Pernambuco, 2017a.

Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/RELATORIO-ANUAL-EDUCACAO-2017.pdf>

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Escolas em Tempo Integral: Pernambuco*. Brasília. 23 abr. 2019. Apresentação em Power Point. 27 slides. In: Seminário Tempo Integral: Alternativa para o Ensino Médio Brasileiro? Brasília, Câmara dos Deputados, 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Planejamento e Gestão. *Modelo Todos por Pernambuco: Marca da experiência pernambucana em Gestão Pública*. Brasília. 14 fev. 2017. Apresentação em Power Point. 27 slides. In: *Seminário sobre Avaliação da Qualidade dos Gastos Públicos*. Brasília, Secretaria do Tesouro Nacional, 2017b.

PERU. Instituto Nacional de Estadística e Informática. *Perú: Perfil Sociodemográfico*. Lima: INEI, 2018a.

PERU. *Ley General de Educación n. 28044*. Lima: Congreso de la República, 2003.

PERU. Ministerio de Educación. *Colegios de Alto Rendimiento*. Lima: Minedu, 2014a. Disponível em: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3704/Colegios%20de%20Alto%20Rendimiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
Acesso em: 28 ago. 2019.

PERU. Ministerio de Educación. *Mecanismos de participación público-privada: Sector Educación*. Lima: Minedu, 2015.

PERU. Ministerio de Educación. *Modelo de servicio educativo: jornada escolar completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria*. Lima: Minedu, 2014c.

PERU. Ministerio de Educación. *Prospecto de Admisión del COAR 2019*, Lima: Minedu, 2018. Disponível em: <http://www.minedu.gob.pe/coar/pdf/prospecto-2019-1.pdf> Acesso em: 30. Jun. 2020.

PERU. Ministerio de Educación. *Prospecto de Admisión del COAR 2021*, Lima: Minedu, 2021. Disponível em: <https://www.minedu.gob.pe/colegios-de-alto-rendimiento/pdf/2021/prospecto-pua-2021.pdf> Acesso em: 21 mar. 2021.

PERU. Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial n. 274/2014*. Crean el “Modelo de Servicio Educativo para la Atención de Estudiantes de Alto Desempeño” Lima: Minedu, 1 de julio de 2014.
Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168101-274-2014-> Acesso em: 11. ago 2019.

PERU. Ministerio de Educación. *Resolución Ministerial n. 537/2019*. Lima: Minedu, 30 de octubre de 2019. Disponível em: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/345884-537->
Acesso em: 10 dez. 2019.

PERU. Ministerio de Educación. *Resolución de Secretaría General n. 2595/2014*. Normas para la gestión pedagógica del Modelo de Servicio Educativo para la atención de estudiantes de alto desempeño. Lima: Minedu, 30 de diciembre de 2014b.

PIÑERA, Sebastián. *Programa de gobierno para el cambio, el futuro y la esperanza: Chile 2010-2014*. Santiago: Coalición por el Cambio, 2009.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse*, v. 21, n. 1, p. 5-41, 2000.
<https://doi.org/10.1080/01596300050005484>

POPKEWITZ, Thomas.; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul/set. 2016.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200008>

POPKEWITZ, Thomas. The sociology of education as the history of the present: Fabrication, difference and abjection. *Discourse*, v. 34, n.3, p. 439-456, 2013.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2012.717195>

POPKEWITZ, Thomas. What's really taught as the content of school subject? Teaching school subjects as an alchemy. *The High School Journal*, n.101, v. 2, p. 77-89, 2018.
<https://doi.org/10.1353/hsj.2018.0001>

PUIGGRÓS, Adriana. Avatares y resignificaciones del derecho a la educación en América Latina. *Docencia*. Santiago, n. 40, p 12-22, mayo 2010. Disponível em:
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/189225/CONICET_Digital_Nro.0c454573-b515-48fb-ad00-cb001ecf31f2_B.pdf?sequence=2 Acesso em: 22 abr .2021

QUARESMA, Maria Luísa. Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1487-1502, dez. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141701>

QUARESMA, Maria Luísa; TORRES, Leonor Lima. Performatividade e distinções escolares no contexto da escola pública: tendências internacionais e especificidades do contexto português. *Análise Social*, 224, LII (3.º), p. 560-582, 2017.

QUARESMA, Maria Luísa; ZAMORANO, Leandro. El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Cidade do México, v. 21, n. 68, p. 275-297, 2016.
 Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&nrm=iso
 Acesso em: 11 jul. 2020.

QUIERO BASTÍAS, Máximo; MUÑOZ, Gonzalo. *Balance de la política educacional 2018-2021: A un año del fin del gobierno de Piñera*. Santiago, Fundación Chile 21, 2021.

RAVENTÓS SANTAMARÍA, Francisco. El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, n. 3, p. 61-75, 1983. Disponível em:
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/42058> Acesso em 10.mar. 2022

REYNAUD, Jean-Daniel. La régulation sociale. *Revue Internationale d'Action Communautaire*, v.25, p 121-126, 1991.
<https://doi.org/10.7202/1033916ar>

RIVERA, Yina. COAR: Una ventana a los excluidos. *Educación*, ed. 67, fev. 2021. Disponível em: <https://institutoeducacion.org/los-coar-en-el-mundo-rural/>
 Acesso em: 14 nov. 2021.

RUIZ ROBLES, José Eduardo. *La reforma educativa del gobierno de la fuerza armada del Perú: 1972-1980*. Tese (Doutorado) – Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2016.

SAAVEDRA, Jaime; SUAREZ, Pablo. *El financiamiento de la educación pública en el Perú: el rol de las familias*. (Documento de Trabajo, 38). Lima: GRADE Group for the Analysis of Development, 2002.

SANDEL, Michael. *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANDOVAL BALCÁZAR, Claudio. El Simce como objetivo de las “Horas de libre disposición” del currículum escolar en Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad*, n 3, v.2, p. 7-26, jul/dic. 2018. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12317> Acesso em: 30 out. 2020

SANTOS, Maria Lucivânia. S. *Políticas de avaliação educacional no estado de Pernambuco: contra números, há argumentos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

SARDINHA, Rafaela C. *O projeto Procentro e as escolas charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SETTON, Maria da Graça; MARTUCCELLI, Danilo. A escola entre o reconhecimento, o mérito e a excelência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo v. 41, n. especial, p. 1385-1391, 2015.
<https://doi.org/10.1590/s1517-9702201508>

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23 n. 2, p. 427-446, 2005.
<https://doi.org/10.5007/%25x>

SILVA, Adriano C. C. *A relação entre docente do ensino médio (em tempo) integral e seu trabalho, no contexto da gestão por resultados*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SILVA, Andrea G. A. *Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Kátia. N. P.; SILVA, Jamerson A. Accountability e intensificação do trabalho docente no Ensino Médio Integral de Pernambuco. *Práxis Educativa*, v. 9, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2014.
<https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i1.0006>

SOUSA, Jéssica R. F. Inovação na gestão pública como “possibilidade objetiva”: o caso do pacto pela educação de Pernambuco. *Administração Pública e Gestão Social*, v.11, n. 4, p. 63-78, 2019.
<https://doi.org/10.21118/apgs.v4i11.7218>

SOUZA, Regina M. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v.1, n.1, p. 1-28, 2009.

SOUZA, Rosa F. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960). *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, p. 72-90, jan./jun. 2009a.

TEIXEIRA, Pedro. H. M. *Condições de trabalho docente e processo de implementação do programa de educação integral no ensino médio da rede estadual de Pernambuco*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

TORRES, Leonor L.; PALHARES, José Augusto; AFONSO, Almerindo J. Marketing, accountability e excelência na escola pública portuguesa: a construção da imagem social da escola através da performatividade académica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 26, n.134, 2018.
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3716>

TOVAR, Teresa. El Proyecto Educativo Nacional: punto de partida, punto de quiebre y punto de llegada. In: CUENCA, Ricardo (coord.) *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006 – 2009*. Lima: Foro Educativo, 2009, p. 143-161.

TRAHTEMBERG, León. *Apuntes sobre los Bonos de Incentivo al Desempeño Docente y los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)*. Lima, 2014. Disponível em: <http://www.trahtemberg.com/articulos/2447-apuntes-sobre-los-bonos-al-desempeno-docente-y-los-colegios-de-alto-rendimiento-coar-.html> Acesso em: 20 fev. 2020.

TRAHTEMBERG, León. Evolución de la Educación Peruana en el Siglo XX. *Revista Copé PetroPerú*, Lima, v. 10, jun. 2000.

TREVIÑO, Ernesto *et al.* Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 23, n. 76, p. 45-71, mar. 2018.
<https://doi.org/10.24310/rejie.2015.v0i11.7707>

UNESCO. *Revisión de las políticas educativas 2000-2015*. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada. Lima: Unesco/Oficina de Lima, CNE, 2017.

VALCÁRCEL, Carlos D. *Breve historia de la educación peruana*. Lima: Editorial Educación, 1975.

VAN ZANTEN, Agnès. Políticas educativas. In: VAN ZANTEN, A. (org.) *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara; MOSCHETTI, Mauro. *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Internacional de la Educación, abr. 2017.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152799>

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais, *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p60-82>

VILLAR, Pablo. *Efectividad de Liceos Bicentenario de Excelencia en Chile y su Acceso a la Elite de la Educación Superior*. Tesis (Magíster en Políticas Públicas) – Universidad de Chile, Santiago, 2020.

WARLETA, Enrique. Concepto, organización y funcionamiento de las grandes unidades escolares del Perú. *Revista de Educación*, Madrid, n. 56, p. 83-86, 1957.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 54-66.

WIEDERKEHR, Virginie *et al.* Belief in school meritocracy as a system-justifying tool for low status students. *Frontiers in Psychology*, v. 6, p. 1053, 2015. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01053>

WILLMS, Jon. *Student engagement at school: a sense of belonging and participation*. Results from Pisa 2000. OECD Organization for Economic Co-Operation and Development, 2003.

YANG, Rui. Comparação entre políticas. In: BRAY, M.; ADAMSON, B; MASON, M. (org.) *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015, p. 319-344.

YOUNG, Michael. Down with meritocracy. *The Guardian*, London, 29 jun. 2001. Disponível em: <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>
Acesso em: 16 abr. 2021.

YOUNG, Michael. *The Rise of Meritocracy, 1860-2033: an essay on education and equality*. Harmondsworth, UK: Penguin Books, 1961.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Documentos utilizados na análise das diretrizes dos programas investigados.

Escolas de Referência em Ensino Médio				
Documento (tipo) / Ano	Título	Órgão responsável	Descrição	Disponível em:
Lei/ Resolução 2005	LEI Nº 12.965/ 2005	Governo do Estado de Pernambuco	Dispõe sobre a implantação e funcionamento dos Centros de Ensino Experimental e dá outras providências.	https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=12965&complemento=0&ano=2005&tipo=&url=
Livro 2008	A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (Marcos Magalhães, presidente)	Descreve, do ponto de vista do presidente do ICE, a experiência do programa PROCENTRO: história, diretrizes, organização etc.	https://icebrasil.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2020/04/Livro-a-juventude.pdf
Lei/ Resolução 2008	Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco	Cria o Programa de Educação Integral e dá outras providências. Revoga a Lei 12.965/2005	https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=
Página na internet s/d	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	Página oficial do ICE. Apresenta, em uma de suas seções, a história, os princípios e as diretrizes do PROCENTRO.	http://icebrasil.org.br/
Página na Internet s/d	Secretaria de Educação e Esportes / Educação Integral	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco	Página oficial da SEE. Apresenta, em uma de suas seções, as diretrizes básicas do PEI.	https://www.educacao.pe.gov.br/
Apresentação institucional (slides) 2018	Escolas em Tempo Integral Pernambuco	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco	Apresenta a política de educação em tempo integral Pernambuco (EREM e ETE), sua estrutura, princípios e resultados.	https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/noticias/FREDERICOAMNCIOSecretariodeEducaodePernambuco.pptx
Apresentação institucional (slides) 2018	CURRÍCULO ETI: a Política Pública de Educação Integral em Pernambuco	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco	Apresenta as matrizes curriculares das escolas em tempo integral (EREM e ETE) e expõe os principais desafios do programa para os próximos anos.	https://www.consed.org.br/storage/download/5af2deb462d2e.pdf

Liceos Bicentenario de Excelencia				
Documento (tipo) / Ano	Título	Órgão responsável	Descrição	Disponível em:
Caderno de Diretrizes 2020	Programa Liceos Bicentenario 2018-2022	Ministerio de Educación de Chile	Apresenta o Programa LBE, informando sobre diretrizes, princípios, estrutura administrativa e pedagógica. Expõe indicadores, estatísticas e relatos de experiência.	https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2020/08/Programa-Liceos-Bicentenarios-final-2020.pdf
Lei/Resolução 2010	Resolución Ministerial n. 443/2010	Ministerio de Educación de Chile	Determina critérios de postulação, seleção e adjudicação dos LBE.	https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1053422
Informe 2020	Informe Trimestral Liceos Bicentenario abril 2020	Ministerio de Educación de Chile	Apresenta à comissão orçamentária informe sobre o avanço do Programa.	http://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2020/07/InformeTrimestral2020_LB.pdf
Página na Internet s/d	Liceos Bicentenario	Ministerio de Educación de Chile	Página oficial dos LBE. Apresenta informações sobre o programa (história, pilares, padrões de desempenho etc.), exemplos de “boas práticas” etc.	https://liceosbicentenario.mineduc.cl/

Colegios de Alto Rendimiento				
Documento (tipo) / Ano	Título	Órgão responsável	Descrição	Disponível em:
Lei/Resolução 2014	Resolución Ministerial n. 274 de 1. Julio. 2014	Ministerio de Educación del Perú	Cria o "Modelo de Servicio Educativo para la atención de estudiantes de alto desempeño".	https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168101-274-2014-minedu
Lei/Resolução 2014	Resolución de Secretaría General n. 2595 de 2014	Ministerio de Educación del Perú	Estabelece normas para a gestão pedagógica dos COAR, com orientações técnicas, curriculares, metodológicas e administrativas.	https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/122924-2595-2014-minedu
Lei/Resolução 2015	Resolución Ministerial n. 537 de 21. Feb. 2015	Ministerio de Educación del Perú	Estabelece plano de estudos, grade curricular, quadro de capacidades e desempenho e padrões de aprendizagem para a Red COAR.	https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168929-537-2015-minedu
Lei/Resolução 2019	Resolución Ministerial n. 537 de 30. Oct. 2019	Ministerio de Educación del Perú	Estabelece disposições para a gestão do “Modelo de Servicio Educativo para la atención de estudiantes con habilidades sobresalientes, substitui e atualiza a R.M.274/2014	https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/345884-537-2019minedu
Prospecto 2019	COAR-Prospecto Admisión 2020	Ministerio de Educación del Perú	Apresenta a estrutura e as diretrizes dos COAR; orienta sobre o processo seletivo.	https://www.minedu.gob.pe/colegios-de-alto-rendimiento/pdf/2020/prospecto-pua-2020.pdf
Página na Internet s/d	Colegios de Alto Rendimiento	Ministerio de Educación del Perú	Página oficial da Red COAR. Apresenta as diretrizes princípios, infraestrutura, organização etc.	https://www.minedu.gob.pe/colegios-de-alto-rendimiento/

APÊNDICE B – Roteiro-base dos grupos focais

Tema 1 – Apresentação

Gostaria de começar pedindo a todos/as que se apresentem dizendo o nome e o que mais gostam de fazer no tempo livre.

Tema 2 – Relação com os pais e familiares próximos.

Gostaria que falassem brevemente sobre a sua relação com os seus pais ou outros adultos com quem vivem:

Como é esta relação? Você se sente apoiado/a por eles em seus estudos? Eles acompanham sua vida escolar de alguma forma?

Tema 3 – Relação com os estudos

Agora quero saber de vocês sobre a relação com os estudos.

Você gosta de estudar? Por quê? O que a escola representa para você hoje? Qual você considera a contribuição da escola para o seu futuro?

Tema 4 - O que o jovem pensa da Escola

Eu quero saber de vocês sobre a escola em que vocês estudam.

Como você a descreve sua escola? E os professores, como são? Como você avalia o nível de disciplina na escola? Como isso afeta os estudos? Como você vê esta escola em comparação com outras escolas secundárias da região? Como você avalia o Programa [EREM, COAR, LBE]? Na sua opinião, que tipo de jovem a sua escola quer formar? Como essa intenção é percebida no currículo ou nas práticas que são desenvolvidas na escola? Na sua escola você trabalha com a elaboração do Projeto de Vida? Se sim, o que esse projeto representa para você? A sua escola tem aulas de empreendedorismo? o que é aprendido? O que você mais gosta e menos gosta na escola? Por quê? Se você fosse nomeado/a diretor/a da escola, que mudanças ou propostas faria?

Tema 5 - Impressões sobre as avaliações

Como você avalia o nível de exigência acadêmica da escola? Como é o processo de avaliação? Como está a preparação para o [exame standardizado]? A escola oferece algum tipo de prêmio ou premiação aos alunos com melhor desempenho? Se sim, qual? O que você acha dessa estratégia? Como avalia o nível de competitividade dos alunos desta escola?

Tema 6 - Expectativas futuras

Finalmente, gostaria de saber sobre suas expectativas para o futuro.

Depois de concluir o ensino secundário, pretende candidatar-se a uma universidade? Se sim, você já sabe qual carreira quer seguir? Você se sente preparado/a para o exame de ingresso?

Existe algo que não foi perguntado e você gostaria de acrescentar?

ANEXO – Modelo de termo de compromisso e pacto de metas firmado entre a SEE/Pernambuco e a direção das escolas.

Fonte: Secretaria de Educação e do Estado de Pernambuco, 2011.

TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE QUE ENTRE SI CELEBRAM O GOVERNO DE PERNAMBUCO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, E A ESCOLA, REPRESENTADA POR SEU(A) DIRETOR(A) E DIRETOR(A) ADJUNTO(A)

Pelo presente instrumento celebram este Termo de Compromisso e Responsabilidade de um lado, o Governo de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, inscrita no CNPJ sob o n.10.572.071/0001-12, com sede na Avenida Afonso Olindense 1513, CEP 50.810-900, representada, neste Ato, pelo Secretário de Educação do Estado de Pernambuco, nomeado pelo Ato Governamental n. __, publicado no Diário Oficial, brasileiro, casado, inscrito no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o n. __, portador da Carteira de Identidade n. ____ - SSP/PE, doravante denominada simplesmente SEE e a ESCOLA, localizada à _____, CEP _____, município _____, jurisdicionada à GRE _____, neste Ato representada pelo(a) Diretor(a) Professor(a) _____, matrícula n. _____, brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o n. _____, portador(a) da Carteira de identidade n. _____, e pelo(a) Diretor(a) Adjunto(a), Professor(a) _____, matrícula n. _____, brasileiro(a), inscrito(a) no Cadastro de Pessoa Física do Ministério da Fazenda sob o n. _____, portador(a) da Carteira de identidade n. _____, doravante denominada, simplesmente Equipe da Direção da Unidade Escolar, nomeados(as), respectivamente, pelo ATO/Portaria nº _____, publicado no Diário Oficial e pelo ATO/Portaria nº _____ publicado no Diário Oficial.

CLÁUSULA PRIMEIRA – OBJETO E FINALIDADE

1.1. O presente Termo de Compromisso e Responsabilidade tem por objeto pactuar ações de melhoria na qualidade do ensino com a Equipe da Direção da Unidade Escolar e por finalidade garantir os meios para a efetivação da Proposta Pedagógica com foco na aprendizagem do estudante, através do desenvolvimento integral do currículo.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DA SEE

2.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na Constituição Federal, na Constituição Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em demais normas legais da Educação Pública.

2.2. Apoiar a Equipe da Direção da Unidade Escolar na elaboração, atualização e implementação da Proposta Pedagógica e do Regimento interno na implantação das Políticas Públicas Educacionais, por meio da Gerência Regional de Educação à qual seja jurisdicionada.

2.3. Promover as condições básicas de infraestrutura e acesso à escola, por meio do planejamento da matrícula e o provimento do corpo docente, nas séries e disciplinas que integram o currículo da educação básica, para a adequada execução da Proposta Pedagógica da Unidade Escolar e melhoria da qualidade social da aprendizagem dos(as) estudantes.

2.4. Monitorar e acompanhar o cumprimento do presente Termo de Compromisso e Responsabilidade.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DA EQUIPE DA DIREÇÃO ESCOLAR

3.1. Cumprir e fazer cumprir as diretrizes estabelecidas na legislação federal e na Política Educacional do Governo de Pernambuco.

3.2. Desenvolver o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Escolar, com a participação dos professores e demais membros da comunidade escolar, garantindo a gestão democrática.

3.3. Fortalecer os órgãos colegiados.

3.4. Implantar a Matriz Curricular e o desenvolvimento integral do currículo em consonância com as Diretrizes da Secretaria de Educação, cumprindo o calendário escolar com no mínimo de 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as diretrizes curriculares estaduais.

3.5. Promover um ambiente de aprendizagem na escola e o desenvolvimento profissional do corpo docente, com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública, visando alcançar os indicadores e as metas pactuadas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

3.6. Assegurar as condições necessárias para que os dados referentes à rede de ensino, aos alunos e servidores sejam inseridos no SIEPE com fidedignidade e nos prazos estabelecidos.

3.6. Atualizar o Portal Educação em Rede gerenciando as informações nele contidas para garantir a disseminação das práticas pedagógicas.

3.7. Cumprir os procedimentos e prazos estabelecidos legalmente para a prestação de contas, conforme o disposto no Decreto nº 20.246 de 18 de dezembro de 1997, a Lei nº 11.466 de 24 de julho de 1997, o Decreto nº 23.666, de 05 de outubro de 2001 e a Instrução Normativa nº 02 de 18 de abril de 2012.

CLÁUSULA QUARTA – DAS METAS PACTUADAS

4.1. As metas de melhoria da qualidade do ensino, pactuadas por meio deste Termo de Compromisso a Responsabilidade, são aferidas por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco - IDEPE, indicador composto pela:

- avaliação de desempenho dos(as) estudantes em Língua Portuguesa e em Matemática, conforme matrizes de referência e escalas de proficiência comuns ao Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE e ao sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e,
- as taxas de aprovação nas séries da educação básica oferecidas pela escola, conforme os procedimentos do Censo Escolar, que apura as taxas anuais de aprovação, abandono e reprovação.

4.2 As metas pactuadas para 2012 foram calculadas com base no IDEPE projetado para 2011 e nas realizações da escola nos últimos dois anos, almejando-se a elevação progressiva da qualidade da educação oferecida por cada unidade de ensino, de modo que se realizem no futuro próximo as metas educacionais do Estado da Pernambuco.

Na tabela seguinte encontram-se:

- o IDEPE efetivamente alcançado pela escola nos últimos dois anos – o IDEPE médio da escola em 2010 e 2011, um retrato de suas realizações mais recentes;
- o IDEPE projetado para a escola em 2012 – a meta de qualidade pactuada por meio deste Termo de Compromisso e Responsabilidade com a Equipe de Direção da Unidade Escolar;
- o esforço de escola – a diferença entre o IDEPE efetivamente alcançado nos últimos dois anos e o IDEPE projetado para 2012.

NÍVEL DE ENSINO	IDEPE efetivamente alcançado em 2010 e 2011	Meta IDEPE - Esperado em 2012	Esforço da Escola
	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática	Média de Língua Portuguesa e Matemática
4ª série/5º ano do Ensino Fundamental			
8ª série/9º ano do Ensino Fundamental			
3º ano do Ensino Médio			

CLÁUSULA QUINTA - DO SAEPE

5.1. O desempenho dos(as) estudantes é medido pelo SAEPE. Portanto, é muito importante que o(a) Diretor(a) escolar mobilize todo o corpo docente para tratar as informações disponíveis no Portal do SAEPE sobre os resultados de 2011 para que sejam realizadas as ações necessárias para elevar os padrões de desempenho no SAEPE 2012. Também, é importante utilizar diariamente os boletins pedagógicos distribuídos para todas as unidades escolares. Os boletins pedagógicos do SAEPE discutem extensamente o desenvolvimento desejável dos alunos e alunas de cada etapa da educação básica em Língua Portuguesa e Matemática. Os padrões mínimos de desempenho propostos pela Secretaria de Educação correspondem ao nível BÁSICO de escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática

5.2. Somente as Escolas avaliadas por meio do SAEPE têm acesso ao cálculo do IDEPE e ao BDE.

CLÁUSULA SEXTA- DO BÔNUS DE DESEMPENHO EDUCACIONAL- BDE

6.1. Todos os servidores nas Unidades Escolares que alcançarem as metas de qualidade do ensino em 2012, superior a 50% do esforço da escola, de acordo com a cláusula quarta, farão jus ao Bônus de Desempenho Educacional - BDE, integral ou proporcional, conforme procedimentos estabelecidos por Lei e regulamentados por decreto.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA PARTICIPAÇÃO NA AVALIAÇÃO

7.1. E de competência da Gerência de Avaliação e Monitoramento das Políticas Educacionais, desenvolver as ações necessárias para a realização anual do SAEPE, bem como acompanhar a consolidação dos resultados do Índice de desenvolvimento da Educação de Pernambuco - IDEPE e do Bônus de Desempenho da Educação - BDE, observadas as metas estabelecidas neste Termo de Compromisso e Responsabilidade.

7.2. Compete à equipe da Direção da Unidade Escolar adotar as iniciativas necessárias para assegurar a participação nas provas do SAEPE de todos os (as) estudantes matriculados nas séries avaliadas. Um índice baixo de participação dos(as) e estudantes no SAEPE prejudica a escola.

7.3. Consideram-se percentuais mínimos de participação no SAEPE na 4ª série (5º ano) do ensino fundamental, 80% dos alunos matriculados, na 8ª série (9º ano), 75%, e na 3ª série do ensino médio, 70%.

7.4. O cálculo do IDEPE referente ao ano letivo de 2012, os(as) estudantes faltantes à avaliação do SAEPE, em número superior ao correspondente aos percentuais mínimos de participação serão considerados(as) como estudantes com desempenho nos níveis inferiores de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

7.5. As informações sobre a existência das séries avaliadas no SAEPE e constante no presente Termo de Compromisso é de responsabilidade da Equipe da Direção da Unidade Escolar

CLÁUSULA OITAVA -DA VIGÊNCIA DO TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE

8.1 O referido documento vigorará até a assinatura do novo Termo de Compromisso e Responsabilidade a ser firmado com esta Secretaria de Educação.

E por estarem de acordo com os termos apresentados e metas pactuadas, firmam o presente Termo.

Recife, ___ de _____ de _____.

Diretor(a) da ESCOLA

Diretor(a) Adjunto(a) da ESCOLA

Secretário de Educação

Testemunhas:

Nome: _____

Nome: _____

CPF: _____

CPF: _____