



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA DO INSTITUTO AYRTON SENNA E
A PREFEITURA MUNICIPAL DE BENEVIDES-PA: entre os desafios
(pro)postos e os limites da realidade**

Belém – Pará

2014

ONEIDE CAMPOS POJO

**A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A
PREFEITURA MUNICIPAL DE BENEVIDES-PA: entre os desafios (pro)postos e
os limites da realidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPa, na linha de Políticas Públicas Educacionais, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação, orientada pela Prof^a. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Belém – Pará

2014

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do ICED, UFPA**

Pojo, Oneide Campos.

A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade / Oneide Campos Pojo – 2014.

Orientadora: Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Política e Educação - Benevides (PA). 2. Escolas Públicas - Benevides (PA).
3. Parceria público-privada. 4. Instituto Ayrton Senna. I. Título.

CDD - 23. ed. 378.8115

ONEIDE CAMPOS POJO

**A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A
PREFEITURA MUNICIPAL DE BENEVIDES-PA: entre os desafios (pro)postos e
os limites da realidade**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação, da Universidade Federal do Pará –
PPGED/UFGPA, na linha de Políticas Públicas
Educativas, como requisito final para a obtenção
do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 03/06/2014

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – Orientadora (UFGPA)

Prof^a. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Examinadora (UEPA)

Prof^a. Dra. Dinair Leal da Hora – Examinadora (UERJ)

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – Examinador (UFGPA)

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues – Examinador (UFGPA)

DEDICATÓRIA

*Para Vitor Pojo:
Razão e Vida!*

*Posto que o conhecimento é (ou deveria ser) uma
propriedade comum de todas as pessoas, que esta
tese possa contribuir com o debate que envolve as
crianças e adolescentes com “dificuldades de
aprendizagem”, vítimas das mazelas da escola
pública e cujo estigma lhes priva do prazer de
aprender-saber.*

AGRADECIMENTOS

Decerto que desde a seleção para Doutorado, ainda em 2009, até o presente momento, muitos acontecimentos foram vividos e inúmeras pessoas marcaram e marcam esta trajetória de doutoramento. Ora como estudante de pós-graduação, ora como mãe, ora como professora ou no campo pessoal inúmeras pessoas vivenciaram comigo os desafios desse processo, as ausências/presenças e o movimento de construção/(re)escritura desse relatório final de tese. Expresso, portanto, nessas linhas os sentimentos de amor, carinho, gratidão e amizade às pessoas que fizeram e fazem toda a diferença na minha vida acadêmica ou não; momento impar de agradecer pela presença dessas pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui.

À Deus, por me conceder saúde e vida para enfrentar os desafios propostos na construção deste texto. Além da imensa vontade e humildade de continuar aprendendo. *“Obrigado Senhor, porque és meu amigo. Porque sempre comigo, tu estais a falar!”*

Ao “príncipe herdeiro” – Vitor Pojo – por ele me metamorfoseio e me reinvento diariamente. A quem peço desculpas por faltar, reiterada vezes, nesses últimos quatro anos, em nosso compromisso das quartas-feiras.

À minha orientadora Prof^a. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, pela honra que sempre terei de ter sido sua orientanda, pois todas às vezes que penso em gestão educacional e em rigorosidade acadêmica, me evoca sua imagem à mente.

Meu reconhecimento fraterno aos professores Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA), Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS), Dinair Leal da Hora (UERJ), Gilmar Pereira da Silva (UFPA) e Doriedson do Socorro Rodrigues (UFPA) que, pela trajetória acadêmico-profissional de sucesso que vem construindo, são exemplos de humildade, rigorosidade e amorosidade nos debates e avaliações que tomam parte.

Obrigada pelas contribuições na banca de qualificação e pelo aceite em compor esta banca de defesa de tese.

À minha amada e numerosa Família Pojo, principalmente meus irmãos, embora sem entender o que fazia tanto tempo no computador (embora nem sempre traduzidos em textos), vibram/sonham comigo pelas conquistas. Minha eterna gratidão para Eliete Pojo, por me ajudar com meu filho. Quão importante e revigorante foi/é a energia recebida de todos os primos, tios, sobrinhos e avó!

Aos meus amigos. São muitos e mais do que especiais. Alguns desses já fazem parte da minha família pelos longos anos de amizade e companheirismo. Registros mais do que especiais à Sonia Ely pelo incentivo permanente; Adriana e Arilson Senna pelos cuidados comigo; Edmar Holanda pela amorosidade de uma longa amizade; Marcos, Ana Cristina e Emília pelos aprendizados, e; Sirleide, Ivaneide, Socorro e Rosemary que, sem dúvidas, fazem parte dos melhores momentos da minha vida.

A todos os docentes do PPGED/UFGA, em especial aos da Linha de Políticas Públicas Educacionais, que me mostraram e me incentivaram nos caminhos da pesquisa. E ao coletivo do PPGED/ICED/UFGA (Secretaria, limpeza, manutenção, cantina) que, direta ou indiretamente, atenuam nossas dificuldades e facilitam nossa vida nesta Universidade.

Aos meus colegas da turma de Doutorado 2010, da Linha de Políticas Públicas Educacionais, os pesquisadores Raimundo Sergio, Ana Paula e Ray Costa que estiverem juntos nesta caminhada. Destaque especial para Izabel Reis, cujo companheirismo foi revigorante e ao André Guimarães, pela amizade, coerência e respeito consolidados para muito além do Doutorado.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Observe (Willams, Vanilson, Cássio, Leilane, Jarbas, Ivone, Raimundo, Antonio e Albiane), pelos Diálogos das Sextas-Feiras, pautados na ética e no compromisso com a gestão democrática. Nossos

debates, estudos, produções acadêmicas, eventos e lanches foram/são momentos significativos de aprendizados.

A Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) que possibilitaram essa caminhada, por meio da liberação de minhas atividades profissionais para dar conta do doutoramento.

A Prefeitura Municipal de Benevides por ter me possibilitado desenvolver a pesquisa, na pessoa da Mara Simone, externo meu abraço fraterno e meus agradecimentos mais do que especiais.

*Não basta manter a crítica em sua
cabeça ou para um círculo
fechado, é preciso fazer a ponte
com a realidade. A crítica tem que
ser o alimento para organizar um
movimento de massa para
transformar a lógica do capital.
Isso exige que as pessoas críticas
assumam a responsabilidade de
mudar os rumos.*

István Mészáros

RESUMO

A tese intitulada “A parceria público-privada com o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura de Benevides/PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade”, cujo **problema** se refere à relação existente entre as orientações emanadas pela parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Prefeitura Municipal de Benevides (PMB), executadas por meio dos Programas Acelera Brasil e Se Liga, e o processo de interferência na política de educação municipal e, conseqüentemente, no “fazer pedagógico” dos professores. Como **questão central**, definiu-se: Quais as implicações dos Programas Acelera Brasil e Se Liga (do IAS), no município de Benevides/PA no período de 2010-2012, no contexto de redefinição do papel do Estado, na gestão educacional municipal e na melhoria da qualidade do ensino? O estudo objetivou analisar a implantação e desenvolvimento dessa parceria entre o IAS e a PMB, com vistas a compreender a dinâmica vivenciada pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo, as relações construídas, suas formas de atuação e significado da parceria para o Município. Com essa perspectiva analisa-se a crise estrutural do capital e a emergência do “terceiro setor”, como aspecto central para compreender as reformas que se seguiram, sobretudo, a partir dos anos de 1990. Trabalha-se a temática das parcerias público-privadas com o IAS a partir de três eixos de análise: gestão, autonomia e qualidade do ensino, abordados em suas particularidades ao longo do texto. A fundamentação **teórico-metodológica** pautou-se no materialismo histórico-dialético, assumindo os estudos e análises nessa perspectiva e defendeu-se a importância teórica e política de compreender esse fenômeno das parcerias público-privadas em sua totalidade, em sua materialidade no ensino público, principalmente as vivenciadas para a correção de fluxo em Benevides/PA. O estudo caracteriza-se por ser um **estudo de caso**, cujas fontes privilegiadas para a obtenção dos dados centraram-se em **entrevistas semiestruturadas** com 18 (dezoito) profissionais da educação que atuaram no município durante a vigência dos programas (professores, supervisores, diretores de escola, ex-secretários de educação) e na **observação não participante**. Das análises realizadas constatou-se que a parceria entre Prefeitura Municipal de Benevides e Instituto Ayrton Senna atendeu as determinações do MEC, buscando alcançar os patamares requeridos no IDEB que, subjacente à política de enfrentamento do fracasso escolar, priorizaram orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência entre as instituições públicas; a gestão democrática, embora constitua a retórica dos gestores, não é constatada em práticas empreendidas pelos sujeitos objetos da pesquisa, no Município, cujas ações estiveram mais próximas do modelo gerencial defendido pelo IAS e; que a busca pela propalada qualidade do ensino produziu a intensificação no trabalho dos professores, cujo nível de exigência por resultados e cumprimento de metas, por vezes, irrealis, (pro)postos pela parceria provocou, nos profissionais da educação envolvidos, a impossibilidade de vivências de gestão democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: Parcerias Público-Privadas. Instituto Ayrton Senna. Correção de Fluxo. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The thesis entitled "A public-private partnership with the Ayrton Senna Institute and the City of Benevides/PA: among the challenges proposed and limits of reality" whose problem concerns the relationship between the guidelines issued by the partnership between Instituto Ayrton Senna (IAS) and the Municipality of Benevides (PMB), implemented through the Program Acelera Brasil and Se Liga, and interference in the municipal education policy and, consequently, the "pedagogical practice" procedure for teachers. As a central issue, set up: What are the implications of programs Acelera Brasil and Se Liga (from IAS), in the city of Benevides/PA in 2010-2012, in the context of redefining the role of the state in municipal education management and in improving the quality of education? The study aimed to analyze the implementation and development of this partnership between the IAS and the PMB, in order to understand the dynamics experienced by different individuals involved in the process, build relationships, forms of action and meaning of the partnership for the municipality. With this perspective we analyze the structural crisis of capital and the emergence of the "third sector" as central to understanding the reforms that followed, mainly from the 1990s. Works to the theme of public-private partnerships with IAS from three angles: management, autonomy and quality of education, addressed in its particulars throughout the text. The **theoretical and methodological** fundamentation was based on historical and dialectical materialism, assuming the studies and analyzes in that perspective and defended the theoretical and political importance of understanding this phenomenon of public-private partnerships in its entirety, in its materiality in public education, especially experienced for flow correction in Benevides/PA. The study is characterized by being a **case study**, whose privileged sources for data collection focused on **semi-structured interviews** with eighteen (18) education professionals who worked in the city for the duration of programs (teachers, supervisors, principals school, former secretaries of education) and in **non-participant observation**. From analyzes it was found that the partnership between the Municipality of Benevides and the Ayrton Senna Institute met the determinations of the MEC, aiming to reach the levels required in IDEB that beneath the coping of school failure policy, guidelines and prioritized proposals made based on management criteria to promote competition among public institutions; democratic management, although it is the rhetoric of managers, is not observed in practice undertaken by the subjects of the research objects in the Municipality, whose actions were closer to the management model advocated by IAS; that the search for the vaunted quality of education produced intensifying the work of teachers, the level of demand for results and achievement of goals, sometimes unrealistic, proposed by the partnership resulted in the education professionals involved, the impossibility of experiences democratic management and quality socially relevant.

Keywords: Public-Private Partnerships. Ayrton Senna Instituto. Flow Correction. School Management.

RÉSUMÉ

La thèse "Un partenariat public/privé entre l'Institut Ayrton Senna et la ville de Benevides/PA: parmi les défis (pro)posés et les limites de la réalité", dont le problème concerne la relation entre les lignes directrices émises par le partenariat entre l'Institut Ayrton Senna (IAS) et la municipalité de Benevides (PMB) mises en œuvre à travers le Programme Accélère, Brésil (*Acelera Brasil*) et *Se Liga*, et l'ingérence dans la politique d'éducation municipale et, par conséquent, dans la «pratique pédagogique» des enseignants. Comme une question centrale, on peut demander: Quelles sont les implications des Programmes Accélère Brésil et *Se Liga* (IAS) à la ville de Benevides/PA en 2010-2012, au contexte de la redéfinition du rôle de l'État dans l'administration scolaire et municipale, dans l'amélioration de la qualité de l'éducation ? L'étude a visé à analyser la mise en œuvre et le développement de ce partenariat entre l'IAS et le PMB, afin de comprendre la dynamique vécue par des différentes personnes impliquées dans le processus, les relations construites, ses formes d'actions et le sens du partenariat pour la municipalité. À partir de cette perspective, nous analysons la crise structurelle du capital et l'émergence de la «troisième secteur» comme essentielle pour comprendre les réformes qui se sont passées, principalement dans les années 1990. On s'attaque au thème des partenariats publics/privés avec l'IAS à partir de trois angles : la gestion, l'autonomie et la qualité de l'éducation, abordées avec leurs particularités dans le texte. Le fondement théorique et méthodologique a été basé sur le matérialisme dialectique et historique, en supposant les études et analyses de ce point de vue ; et a défendu l'importance théorique et politique de la compréhension de ce phénomène des partenariats publics/privés avec son ensemble, avec sa matérialité à l'enseignement public, surtout lesquels de correction d'écoulement à Benevides/PA. L'étude se caractérise par une étude de cas, dont les sources privilégiées pour la collecte de données sont basées sur l'observation non-participante et des entretiens semi-structurés avec dix-huit (18) professionnels de l'éducation qui ont travaillé à la ville pendant la durée des programmes (enseignants, surveillants, directeurs, ex-secrétaires de l'éducation). Les analyses ont constaté que : le partenariat entre la municipalité de Benevides et l'Institut Ayrton Senna a rencontré les déterminations de MEC, visant à atteindre les niveaux requis par l'IDEB que, sous-jacents à la politique d'échec scolaire, ont priorisé des orientations et des propositions effectuées en fonction de critères de gestion pour promouvoir la concurrence entre les institutions publiques ; la gestion démocratique, même si elle constitue la rhétorique de gestionnaires, n'est pas respectée dans la pratique des sujets de cette recherche à la municipalité, dont les actions étaient plus proches du modèle préconisé défendu par l'IAS. On a constaté aussi que la recherche de la qualité de l'éducation a produit l'intensification du travail des enseignants, dont le niveau d'exigence pour des résultats et l'atteinte des objectifs, parfois irréalistes, (pro)posés par le partenariat, ont entraîné aux professionnels de l'éducation concernés l'impossibilité d'expériences à la gestion démocratique et à la qualité socialement pertinente.

Mots-clés: partenariats publics/privés. Institut Ayrton Senna. Correction de participation. Gestion de l'école.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01	EDUCAÇÃO DE QUALIDADE DO IAS	162
Figura 02	AULA 1/CADERNO DE ATIVIDADES DO SE LIGA	168
Figura 03	SÍNTESE DA ATUAÇÃO IAS	176
Figura 04	MAPA DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM	186
Figura 05	<i>FOLDER</i> DA PROGRAMAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS PROGRAMAS SE LIGA E ACELERA BRASIL – 2012	219
Figura 06	CÍRCULO DE PARCERIA COM O IAS	226

GRÁFICOS

Gráfico 01	PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	51
Gráfico 02	PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA (cont.)	52

TABELAS

Tabela 01	DADOS ESTATÍSTICOS GERAIS DA RMB	188
------------------	----------------------------------	-----

QUADROS

Quadro 01	AMOSTRA DE PESQUISAS CONCLUÍDAS SOBRE O IAS	39
Quadro 02	QUALIDADE GERENCIAL X QUALIDADE SOCIAL	95
Quadro 03	AS PRINCIPAIS REFORMAS ADMINISTRATIVAS DO ESTADO	125
Quadro 04	CRONOLOGIA INSTITUCIONAL DO IAS	152
Quadro 05	DEMONSTRATIVO DO VALOR ADICIONADO (DVA)	154
Quadro 06	ABRANGÊNCIA DOS PROGRAMAS DA REDE VENCER	160
Quadro 07	MATRÍCULA INICIAL DE ALUNOS DO IAS POR ESTADO – 2012	160
Quadro 08	MATRÍCULA INICIAL DE ALUNOS DO IAS NO PARÁ – 2012	161
Quadro 09	DEMONSTRATIVO DE RECURSOS REPASSADOS PELO MEC AO IAS/2012-2013	177
Quadro 10	CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	186
Quadro 11	IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 E PROJEÇÕES PARA O PARÁ	196
Quadro 12	MATRÍCULAS EM PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO – BRASIL E REGIÃO NORTE	202
Quadro 13	RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BENEVIDES/PA	206
Quadro 14	SÍNTESE DA REDE DE ENSINO DE BENEVIDES/PA	207
Quadro 15	IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 E PROJEÇÕES PARA BENEVIDES/PA	207
Quadro 16	TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE – ENSINO FUNDAMENTAL – BENEVIDES/2010	208
Quadro 17	DEMONSTRATIVO DOS ENVOLVIDOS NOS PROGRAMAS DO IAS 2010-2012	214
Quadro 18	ROTINA DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO	216

LISTA DE SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIC	Centro Integrado de Conhecimento
CNE	Conselho Nacional de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HP	Hora Pedagógica
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBEU	Índice de Bem-Estar Urbano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará
IDH	Instituto de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MBC	Movimento Brasil Competitivo
MEC	Ministério da Educação
MRE	Movimento República de Emaús
OBSERVE	Observatório de Gestão Democrática Escolar
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBQP	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PCI	Programa de Competitividade Industrial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	População Economicamente Ativa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PMB	Prefeitura Municipal de Benevides
PPPs	Parcerias Público-Privadas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRO-INFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
QT	Qualidade Total
REJU	Regime Jurídico Único de Benevides
RMB	Região Metropolitana de Belém

SAEB	Sistema de Avaliação Básica
SEDUC-PA	Secretaria de Estado de Educação
SEGEPI	Secretaria de Gestão e Planejamento (Belém/PA)
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Belém
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Benevides
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação da Educação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFGRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP-RC	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro
USP-PR	Universidade de São Paulo – Campus de Ribeirão Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
Algumas definições terminológicas	33
Particularidades do conjunto da produção em parcerias público-privadas com o IAS e municípios: alguns estudos	35
Construindo um percurso investigativo	40
O tipo e os procedimentos de pesquisa	43
Os eixos de análise da parceria entre o IAS e a PMB	44
O <i>locus</i> e a caracterização dos sujeitos da pesquisa	49
A organização da tese	54
1 A QUALIDADE DO ENSINO COMO FOCO DA GESTÃO DE RESULTADOS DO IAS	56
1.1 PANORAMA HISTÓRICO-CONCEITUAL E ETIMOLÓGICO DE <i>QUALIDADE</i> NO ENSINO	57
1.2 A QUALIDADE DO ENSINO DO IDEB NO CONTEXTO DAS DETERMINAÇÕES DO CAPITAL	69
1.3 A QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA	86
2 TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL	98
2.1 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: contexto, definição e características	99
2.2 O PAPEL DO ESTADO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	111
2.3 AS INTERFACES ENTRE DO PÚBLICO E PRIVADO NO CONTEXTO DE REFORMA DO ESTADO	123
2.4 A POLISSEMIA DO “TERCEIRO SETOR” E O MARCO LEGAL PARA O ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS NO BRASIL: conceitos e contextos	134
3 DO MITO DO ESPORTE AO MITO REDENTOR DA EDUCAÇÃO: o Instituto Ayrton Senna – <i>do Brasil!</i>	142
3.1 O PILOTO DE FÓRMULA 1 AYRTON SENNA DA SILVA	143
3.1.1 A vida do esportista vencedor	143
3.1.2 O apelo midiático	145
3.2 O INSTITUTO AYRTON SENNA	149
3.2.1 Na Educação Formal	158
3.2.1.1 Gestão Nota 10 (GN10)	162
3.2.1.2 Circuito Campeão	163
3.2.1.2 Fórmula da Vitória	164
3.2.1.4 Acelera Brasil	164

3.2.1.5	Se Liga	166
3.2.2	Na Educação Complementar	172
3.2.2.1	SuperAção Jovem	172
3.2.2.2	Educação pela Arte	173
3.2.2.3	Educação pelo Esporte	174
3.2.3	Educação e Tecnologia	175
3.3	O PLANEJAMENTO DO IAS COMO POLÍTICA ALTERNATIVA	178
4	A PARCERIA DO IAS COM BENEVIDES/PA: um “caso” para o estudo de caso	183
4.1	O MUNICÍPIO DE BENEVIDES: entre a cidade e o campo	184
4.2	A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PARÁ: alguns elementos	195
4.3	A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE BENEVIDES/PA	204
4.3.1	A gestão da educação em Benevides/PA	209
4.4	QUEM SÃO OS QUE FALAM E DE ONDE FALAM: O COLETIVO DOS PROGRAMAS <i>ACELERA BRASIL</i> E <i>SE LIGA</i> DE BENEVIDES	213
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
	REFERÊNCIAS	248
	APÊNDICES	265

APRESENTAÇÃO

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei,
Ou nada sei... (Almir Sater)*

Do lugar donde falamos... e o início do (per)curso

Este estudo tem o compromisso de articular, com rigorosidade teórica e metodológica, o desvelamento de *parte* de uma atividade que vem envolvendo pesquisadores de universidades diferentes que são as parcerias público-privadas na educação básica pública brasileira, em particular as que envolvem o Instituto Ayrton Senna (IAS) e, por consequência, a sua relação com as políticas públicas educacionais. O estudo dessa temática vasta e complexa representa um desafio, como já demonstram diversas investigações¹ da área sob diferentes enfoques, que vêm tentando avançar a compreensão teórica e o alcance prático do assunto em questão e, sobre o qual, finalizo o processo desta tese afirmando que minha única certeza é *“de que muito pouco sei. Ou nada sei...”*.

Nesse sentido, se compreendemos a educação como o ofício de "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 1997, p.11), como tratar teorias, práticas, conceitos, falas sem revisitar a teoria-prática que dá sentido e significado à nossa atividade educativa? Como pensar a educação sendo eu própria educadora?

Nossa incursão por processos de educação (formal ou não) iniciou-se aos 17 anos, foi se consolidando na década de 1990 e, mais definitivamente, nos anos 2000

¹ As principais pesquisas realizadas sobre o IAS e a atuação dessa organização, seus programas, público alvo, financiamento etc. estão detalhadas no capítulo 2 desta Tese.

tendo como princípio a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade social². Nossa trajetória teórico-prática desde o projeto de investigação até esta tese, descortina escolhas nossas profissionais e conceituais, os (des)encontros vivenciados em mais vinte anos de atividade docente, em diferentes momentos e contextos históricos, ora como Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Ensino de Belém (SEMEC), ora como professora de Séries Iniciais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

Já no Observatório de Gestão Democrática Escolar (Observe), da Universidade Federal do Pará (UFPA), encontramos espaço para a continuidade da interlocução sobre gestão democrática e qualidade de ensino, por exemplo. Nossas trajetórias se cruzam e se aliam na defesa da escola pública – tema central que perpassa esta pesquisa e a nossa história na educação. O que nos leva, enfim, a dar continuidade nos estudos sobre as parcerias público-privadas com o IAS?

Uma das respostas é que, no grupo de pesquisa e nas discussões de nossas intenções de pesquisa, fomos capturados por esse debate, cujos resultados sinalizavam para a continuidade em âmbito local, uma vez que o debate não se esgotava – nem seria possível –, as parcerias continuavam acontecendo nos municípios paraenses e em franca expansão nas redes municipais de educação, além do fato de que decorre dos desdobramentos de um projeto nacional que envolveu pesquisadores de nove diferentes Universidades³ brasileiras e buscou analisar os efeitos para a oferta e a gestão da educação pública dos Programas Escola Campeã do IAS (ADRIÃO; PERONI, 2009). Isso foi inspirador e deflagrador em seus debates para o estudo em tela.

Contribui com esse processo o fato do envolvimento da pesquisadora com organizações não-governamentais em sua trajetória militante na defesa e garantia de direitos de crianças e adolescentes em situação de risco, assim como o fato de ter trabalhado e, posteriormente, pesquisado a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estudo intitulado *“Entre práticas e sujeitos: a alfabetização de jovens e adultos no*

² A temática da *qualidade social* foi debatida no Capítulo 3.

³ Universidade de São Paulo – Campus de Ribeirão Preto (USP-RP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro (UNESP-RC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual do Piauí (UFPI) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

MOVA Belém (2000-2004)”, quando do Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo.

A curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996) aliada à relevância e pertinência do estudo se assenta na necessidade de continuidade de estudos sobre as parcerias com o IAS, articulado às conformações que os municípios fazem a estabelecer parceria com o Instituto. Com isso, destacamos que nosso estudo situa-se no campo das políticas públicas e, por último, na defesa da escola pública – com todas as suas contradições. Desse modo, articulamos à Linha de Políticas Públicas Educacionais, do qual fazemos parte e que propõe ações formativas sobre a teorização educacional brasileira, articulados ao pensamento mundial e como isso ressoa no Brasil.

INTRODUÇÃO

O propalado baixo nível da educação básica tem se tornado objeto de estudos e análises no Brasil, especialmente na região Norte, acentuado a partir da propagação dos dados nacionais e internacionais coletados nas avaliações⁴ padronizadas de proficiência às quais se submetem os alunos brasileiros. Sobre essa situação repousam algumas considerações: a primeira delas é que os resultados estão atrelados à oferta de benefícios financeiros e bonificações em função dos resultados exitosos por parte das autoridades educacionais (secretarias de educação); outro aspecto decorrente é um movimento responsabilização dos professores, pois suas práticas (pedagógicas) podem ou não ser “responsáveis” pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Um terceiro aspecto é a tentativa de “estreitar” os conhecimentos dos alunos, principalmente em Português e Matemática, de modo que estejam “treinados” para o êxito nos exames aos quais serão submetidos.

Isso implica na contratação de “parcerias” para realizar a formação dos professores, experimentação de aulas interativas e “salvadoras”, implantar programas de correção de fluxo como o do IAS – objeto de nossas análises –, que tirarão os alunos da condição de defasagem idade-série, garantindo-lhes a alfabetização e aceleração em apenas um ano, utilizando-se, para isso, ferramentas de gestão (controle, modelo planificado, planejamento rígido), cujas ações são tidas como eficientes e eficazes. Esse conjunto de tarefas permitirá atingir o objetivo principal que é a superação da defasagem idade-série e, uma vez treinado/acelerado, obter êxito nos exames oficiais.

A adoção cada vez mais frequente de mecanismos de mercado na contratação e gestão educacional para resolver os problemas da escola, sobretudo, o que envolve a defasagem idade-série, como o caso deste estudo, é um dos efeitos mais insólitos das atuais políticas educacionais baseadas, sobretudo, na gestão de resultados e em princípios mercadológicos. Para uma análise mais ampliada é necessário identificar as forças presentes na atual conjuntura e a sua atuação no âmbito das escolas, com vistas a melhorar o desempenho dos professores frente

⁴ Nos referimos, em especial, às avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil e Programa Internacional de Avaliação (PISA) e, sobre os quais, debatemos no Capítulo 3, desta Tese.

aos exames oficiais – argumento central das parcerias com o IAS. Não basta, contudo, apenas elucidar a complexidade das parcerias educacionais, é fundamental ter presente a singularidade da ação educativa que tais parcerias determinam.

Ao debater a relação entre condições e as exigências educacionais deste século 21, pautadas na busca de resultados para atender aos índices oficiais de qualidade de ensino, assim como a organização dos sistemas municipais de ensino deve-se levar em conta o cenário em que se pautam tais parcerias que se auto-intitulam de “soluções” para as mazelas educacionais, assim como analisar as facetas envolvidas nos interesses públicos e privados que se colocam para os sistemas municipais, fundamentados na lógica mercantil, na gestão empresarial da educação, estando o Estado com a função de controle e regulação das ações.

Com isso, reconhecemos que, de fato, não se trata de modo nenhum de um tema inovador, entretanto, nisto reside um dos aspectos mais relevantes da pesquisa, uma vez que o debate sobre as parcerias na educação, sobretudo as realizadas com o IAS, parece ter se tornado *lugar comum* e “a palavra **parceria** incorporou-se ao vocabulário do campo educativo, passando a ocupar um lugar de destaque no discurso dos mais diversos atores sociais e agentes governamentais” (PIERRO, 2001, p. 327). Com isso já argumentamos em favor de uma concepção de pesquisa, e de ciência, em que as mediações dos sujeitos, suas falas e suas contradições, a experiência forjada na prática jamais será igual e que qualquer objeto pode ser (re)inventado, (re)descoberto e (re)significado pelos sujeitos que compõem aquela dada realidade.

Daí que dois desafios principais se colocam para a exposição deste estudo: a necessidade de superar as generalizações superficiais e abstratas e; articular a construção teórico-metodológica à compreensão da totalidade concreta, cujo processo é de (re)construção permanente. A perspectiva da totalidade que assumimos é visceralmente contrária ao relativismo pós-moderno⁵ e, ao assumirmos tal postura epistemológica nos colocamos em favor da possibilidade de

⁵ O autor chama a atenção para o fato de que “inexiste a teoria pós-moderna, existem concepções pós-modernas”, que cobrem um leque bastante diferenciado de autores (Habermas, Lyotard, B. de Sousa Santos, por exemplo), e de posicionamentos ídeo-político (a pós-modernidade de *celebração* e a de *oposição*). Também aponta o que considera como traços constitutivos deste *campo*: a crítica à razão moderna (na qual inclui o positivismo e o marxismo); a descrença na objetividade; a negação da história como processo; a relativização do trabalho como fundamento das práticas societárias; a compreensão da verdade como discurso e das lutas reais como batalhas argumentativas (NETTO, 2004, p. 156-157).

emancipação humana, portanto, contrários à negação do fim da história, uma vez que esta acaba por referendar a afirmação da eternidade do modo capitalista, uma vez que, entre os "pós-modernos, as alternativas à sociedade capitalista ou não se põem ou, quando se põem, estão no limbo das utopias" (NETTO, 2004, p. 159).

As reflexões empreendidas, por vezes, complexas e desafiadoras, têm apontado para a vigilância permanente que problematize os limites da educação num contexto de contradição, próprios do sistema capitalista. Portanto, ao mesmo tempo em que o tema traz no seu bojo alguns problemas cruciais da educação, como a defasagem idade-série e a reprovação, continuam a afetar negativamente os processos de escolarização, principalmente na região Norte, secularmente em atraso social e econômico em relação ao restante do País, pode nos impulsionar no debate sobre a natureza dessas parcerias, o que as mesmas propõem no contexto educacional, sua concepção e as relações estabelecidas entre os parceiros, direta ou indiretamente, para que as ações se efetivem.

Nesse sentido, o estudo está inserido nas reflexões sobre o conjunto de diretrizes do Ministério da Educação (MEC) em que a prioridade é a promoção da qualidade da educação, tendo como parâmetro de avaliação os resultados dos exames do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), imprimindo uma lógica de resultados no ensino público, em que as parcerias aparecem como uma dessas estratégias e sobre o qual faremos o debate mais ampliado no capítulo 3 desta tese.

Assim, começamos afirmando que um tema como as parcerias público-privadas na educação básica paraense requer estas palavras iniciais, a fim de examinar e compreender o significado das relações imbricadas neste contexto. Destacamos a importância da relação entre esses primeiros aspectos destacados que aludem para a presença marcante da parceria com o IAS na gestão de políticas públicas municipais e os processos decisórios que demarcam a história dos municípios envolvidos com o IAS, pois, no decorrer da revisão da literatura do tema, nos estudos em nosso grupo de pesquisa, no diálogo com outros pesquisadores pudemos constatar que o debate das parcerias público-privadas na educação brasileira, sobretudo nas rede municipais de ensino, aliado ao debate concernente ao terceiro setor tem sido um tema recorrente nos estudos de Adrião e Peroni (2005); Adrião (2006); Peroni (2003, 2011, 2012, 2013); Szazi (2003); Montañó

(2002, 2008); Bueno e Dourado (2001), tendo sido intensificados a partir das décadas de 1980 e 1990 como resultado do esforço de compreender as políticas autointituladas de modernização do aparato estatal na era do expansionismo e do desenvolvimento econômico.

Ressaltamos que tais pesquisas nos últimos anos vêm tratando o modo como as redefinições no papel do Estado se materializam nas políticas educacionais, nos sistemas municipais de educação e na escola, principalmente nos limites conceituais e de ações efetivas entre o público e o privado, valendo-se da relação entre o terceiro setor mercantil e os sistemas públicos de ensino e suas repercussões no difícil e denso processo de democratização da educação. Na literatura citada, é recorrente a constatação de que o setor privado vem de modo acentuado, interferindo no setor público, argumentando em favor da ineficiência do Estado e apontando o setor privado mercantil como referência de eficiência e com capacidade de coordenar as demandas da sociedade.

Neste cenário, é importante analisar a política educacional em seu movimento de redefinição do papel do Estado que, por sua vez, está imbricada em um movimento de crise do capitalismo e, sobre a qual, as tentativas de superação centram-se no neoliberalismo, na reestruturação produtiva e na terceira via, cujas concepções, conceitos e defensores terão tratamento teórico nas páginas subsequentes. São essas tentativas do próprio capitalismo que possibilitaram a aproximação das fronteiras entre o público e o privado tanto na alteração da propriedade (público não-estatal) quanto no que permanece na propriedade estatal, embora passe a ser feitos utilizando-se a lógica do mercado e reorganizando os processos de gestão (quase-mercado) (PERONI; 2003; 2006; 2007).

A realização das ações pode ser efetivada tanto com financiamento e/ou investimento privado quanto público, mas, em linhas gerais, o setor privado fica responsável pelo financiamento (total ou) parcial do serviço. Apregoa-se à iniciativa privada a utilização racional de recursos, execução eficiente dos projetos, minimização dos riscos e, principalmente, incentivo à melhoria de desempenho. Em outros termos, propõe a adoção da administração gerencial (BRESSER-PEREIRA, 1996; BRESSER-PEREIRA; SPINK, 1998).

Este é um debate inserido no contexto das recentes transformações sofridas pelo Estado brasileiro, em particular, que vem ocorrendo em muitos países

ocidentais. Há o reconhecimento do declínio do Estado mantenedor e prestador exclusivo dos serviços públicos, principalmente nas áreas de saúde, educação, segurança e previdência e, por outro lado, no modelo societal que defende um Estado modesto, mínimo ou, simplesmente, suficiente para o atendimento das necessidades básicas. Um dos pilares que possibilitou a sustentação da propagação do modelo de redução do Estado foi a proposição que defende a otimização dos serviços públicos, atrelada à ideia de haver um processo de insuficiência do Estado no custeio e atendimento direto em obras e serviços.

No Brasil, o processo de privatizações se acentou início da década de 1990, com o lançamento do Programa Nacional de Desestatização (PND)⁶. Todavia, a ausência de planejamento adequado, aliado ao insucesso do plano de estabilização do governo federal (Plano Collor), não produziu os resultados esperados por parte do Governo e do mercado e somente a partir de 1995 é que o planejamento estatal, em um movimento apoiado e seguido pela maioria dos Estados membros, com a criação inclusive de programas de desestatização locais, iniciou-se um efetivo e denso processo de privatização de empresas do Estado e de transferência da prestação direta de serviços à esfera privada, produzindo resultados não favoráveis para o conjunto de indivíduos e, em particular, as camadas mais vulneráveis da sociedade.

Esta constatação nos possibilita compreender e analisar o fenômeno da implantação de parcerias público-privadas como uma das implicações desse movimento de reforma do Estado e suas consequências para as políticas educacionais, mas particularmente, no que diz respeito à descentralização administrativa, financeira e pedagógica e, na prática, representa a transferência de obrigações dos órgãos centrais para as escolas, sobretudo por meio de programas especiais (OLIVEIRA, 2007).

A implantação de parcerias em educação nos remete ao debate dos meios que os municípios utilizam para a realização das mesmas. Interessa-nos em particular, as nuances e meandros em que se gestam os processos educacionais a partir da parceria com o IAS (escola, participação dos pais, responsabilização pelo

⁶ Criado pela Lei n.º 8031/90, seus principais objetivos foram o ordenamento estratégico da economia, a redução da dívida pública, a retomada dos investimentos nas empresas privatizadas, a modernização da indústria e o fortalecimento do mercado de capitais.

sucesso na escola etc.). Interessa-nos as mudanças que ocorrem na rede de ensino, nas escolas, no perfil dos envolvidos – inclusive no nível de interferência na escolha dos diretores de escola.

A parceria com o IAS em Benevides/PA, cujo propósito foi o de alfabetizar e/ou sanar a defasagem idade-série alteraram, sobremaneira, o *chão da escola* trazendo outras/novas demandas de trabalho e repercutindo no trabalho do professor. Por formação e por princípio sempre defendemos que as instâncias de participação e deliberação da escola (Conselho Escolar, Assembleia, Associação de Pais e Mestres etc.) precisam vivenciar os processos decisórios dos rumos da escola na consecução de seus objetivos. Isso nos remete à preocupação do quanto, como, por que, com que frequência as mesmas foram envolvidas quando da implantação dos programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* (do IAS) desde a assinatura do Termo de Convênio até a materialização dos programas nas escolas selecionadas, no que a parceria entre o município de Benevides – *locus* empírico de nosso estudo – e o IAS nos aponta para inúmeras implicações nas obrigações para professores, gestores escolares, além do corpo técnico administrativo e gestores no órgão central do sistema municipal de ensino.

Se a implantação dos programas no município deu-se em vista à melhoria da qualidade da educação e/ou do ensino, implica um aprofundamento do que os conceitos demandam, como fomos advertidos:

A análise do conceito de qualidade no campo educacional apresenta uma nuance interessante, embora ignorada, quanto ao uso indiscriminado de expressões como “qualidade da educação” e “qualidade de ensino”. A depender do contexto de discussão e do tipo de uso do termo, tomar o ensino como equivalente à educação pode implicar uma diluição das especificidades do ato de ensinar em relação ao que se pode esperar de educação escolar pública. No entanto, o recurso indiscriminado a ambas as expressões não é algo que possa ser simplesmente negado, mas, antes, constatado. Esse uso indistinto não é, de forma alguma, incomum, tanto no senso comum como no próprio discurso pedagógico de caráter mais teórico (SILVA, 2009, p. 549/50).

Isso posto, para dizer que programas oficiais continuamente alegam avaliar a qualidade da educação ou ter na qualidade o princípio norteador de suas ações o que, de maneira alguma, constitui-se em um problema já que, resguardadas as perspectivas teóricas e as diferenças entre elas, é o que todos almejamos.

Para problematizar questões relativas ao *público* e *privado*, iniciamos por elementos básicos: por público se entende, vulgarmente, que pertence a alguns, que é comum a todos, aberto, conseqüentemente, por privado o seu contrário, ou seja, não é público, é particular, tem dono(s), não está para a coletividade. Mas nossas reflexões só são possíveis se empregarmos essas articulações com o Estado e com a sociedade civil, cuja discussão, transcorrerá adiante, pois público e privado são dimensões distintas, mas que compõem uma mesma estrutura social, pois se configuram em formas diferentes de se viver a experiência em sociedade.

Embora o debate sobre o significado da relação *público* e *privado* seja sabidamente objeto de embates teóricos diversos⁷, dada à natureza do objeto a ser investigado optamos por distingui-los em função da natureza jurídico-administrativa das partes envolvidas, de modo que: por público entende-se as entidades jurídicas de direito público e por privado as entidades jurídicas de direito privado que integram os acordos investigados (BUENO; DOURADO, 2001, p.82). É essa perspectiva de debate do público e privado que assumimos ao longo desta tese.

Nesse sentido, essas “parcerias” implementam a lógica do mercado nas orientações dadas às escolas, em que a participação e construção coletiva com os diferentes segmentos da comunidade escolar é dispensada. Um exemplo ilustrativo são os métodos “bem sucedidos” do Colégio Osvaldo Cruz, Objetivo e Anglo que “emprestam” seus métodos de trabalho para serem “copiados” ou adotados na rede pública de ensino de São Paulo (ARELARO, 2007).

A efetivação dessas parcerias público-privadas consolida um processo de transferência de responsabilidades do Estado de forma pactuada e gradativa, assim “distribui” e “convoca” todos para fazer parte nessa nova dinâmica. Sobre essa retirada estratégica do Estado, Montaño (2002, p.23) adverte que:

retirar do Estado (e do capital) a responsabilidade de intervenção na ‘questão social’ e transferi-la para a esfera do ‘terceiro setor’ não ocorre por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem, naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões financeiras: reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. O motivo é fundamentalmente político-ideológico: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de auto-culpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento;

⁷ No campo da educação podemos citar, entre outros, Cury (2002, 2005); Cunha, L. A. (1991, 1997); Souza e Oliveira (2003); Oliveira (2004); Peroni (2005); Adrião e Peroni (2006); Santos (2006, 2010, 2011) entre outros.

desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por outro lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do 'terceiro setor', uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial.

Assim, reafirma-se a emergência da discussão sobre os contornos que o Estado assume em tempos de parcerias público-privadas e que são demarcados pela redefinição do seu papel afetando (reduzindo), sobretudo, o atendimento dos direitos básicos dos indivíduos (saúde, educação, segurança, saneamento básico etc.). O discurso do senso comum fundamenta-se, regra geral, em concepções que evocam a participação espontânea da comunidade na execução de atividades que, a princípio, seriam de responsabilidade do Estado e sua eficácia não depende do questionamento, por isto, são assimilados e professados.

Trabalhamos com o pressuposto de que as transformações implantadas no interior da escola e na rede municipal de ensino, feitas por meio dos Programas Acelera Brasil e Se Liga do IAS, engendram uma nova dinâmica no "fazer pedagógico", cujas características principais são a rigidez do planejamento, a rotinização das atividades, a competitividade entre alunos e professores, o cumprimento de metas e a focalização nos resultados, contribuindo decisivamente para a inobservância de projeto coletivos democráticos em nível de escola e em nível de sistema municipal.

Desse debate uma questão surge como balizadora desse estudo, qual seja: **Quais as implicações dos Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* (do IAS), implantados no município de Benevides, no período de 2010-2012, especialmente, no que se refere às alterações na política educacional municipal, na gestão da escola e na melhoria da qualidade do ensino?** Dela derivam as seguintes:

- Quais os fundamentos teórico-ideológicos que redefinem o papel do Estado e metodológicos âmbito das parcerias com o IAS?
- Qual (is) a (s) concepção (es) de gestão escolar consubstanciados nessas parcerias?
- Qual a concepção de qualidade que permeia o debate das parcerias com o IAS e/ou estão em voga na educação brasileira na atual conjuntura?

— Como se deu a organização pedagógica e administrativa da rede de ensino frente às exigências da parceria, principalmente no que diz respeito ao monitoramento das práticas?

Em face de tal visibilidade e incentivo ao estabelecimento de parcerias, auto-intituladas como possibilidade concreta de superação de mazelas educacionais, para precisamente da defasagem idade-série como no caso do IAS em Benevides/PA, os questionamentos levantados impulsionou o estudo a **analisar a implantação e desenvolvimento da parceria com o IAS, por meio dos Programas de Correção de Fluxo Acelera Brasil e Se Liga, vivenciados no município de Benevides/PA, no período de 2010-2012, no que se refere às alterações na política educacional municipal, na gestão da escola e na melhoria da qualidade do ensino.**

Como decorrência desse, outros objetivos também foram pautados para o desenvolvimento do estudo, cuja formulação se expressa nos seguintes termos: a) Estudar as implicações dos Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* (do IAS) implantados no município de Benevides, especialmente, no que se refere às alterações na política educacional municipal e na gestão da escola; b) Compreender e analisar as especificidades e os fundamentos teórico-ideológicos que redefinem o papel do Estado no âmbito das parcerias em Benevides; c) Identificar a (s) concepção (es) de gestão escolar que permeia o estabelecimento de parcerias na ensino do município de Benevides/PA; d) Discutir as concepções de qualidade do IAS e que estão em voga no atual na atual conjuntura social e educacional; e) Analisar a organização pedagógica e administrativa da rede de ensino frente às exigências da parceria, principalmente no que diz respeito ao monitoramento das práticas dos professores.

O estabelecimento de parcerias se embasa no “discurso” de que as parcerias público-privadas (redefinida como esfera separada do mercado e do Estado) seduz/captura os gestores municipais que, por sua vez, encontram-se enredados pelos projetos em disputa na sociedade, mas tendem a acolher propostas de parcerias que sinalizem para a melhoria dos indicadores (formais) de qualidade de ensino fazendo com que, desse modo, seja assegurado gradual e “naturalmente” a redução da ação estatal na responsabilidade pelo ensino público, produzindo a gestão/política pretendida pelo capitalismo. Em outros termos,

dizemos que os aspectos ideológicos em pauta nesse debate são, por vezes, determinantes na adoção de determinada parceria e, conseqüentemente, de um determinado projeto de sociedade.

São elementos que nos permitem inferir sobre a inviabilidade da educação pública de qualidade social para todos sob a égide do capitalismo e que, portanto, a análise, a discussão, a proposição e o exercício de práticas pedagógicas estruturadas sob essa perspectiva (gerencial) do IAS são anúncios de que todas as esferas vida real encontram-se, nesse momento, submetidas ao processo imanente desse modo de produção. Entretanto, reside nas contradições desse modelo a possibilidade do debate, do enfrentamento, da construção de outra lógica a ser apropriada, discutida, questionada como caminhos mediadores para as mudanças no curso da história.

Procuramos, metodologicamente, articular em nossa análise essa totalidade levando esse conjunto de determinações nacionais e internacionais que vem concorrendo para a implantação de parcerias com o IAS em municípios paraenses, com vistas a superação da defasagem idade-série, como no caso em questão.

Em estudos do processo de reprovação escolar, questão originária da distorção idade-série, embora não a única, ocasionando o fracasso escolar, foram analisados por Patto (1991) e Ribeiro (1991) que comprovaram a formação de um círculo vicioso onde a tendência é o aluno reprovar mais de uma vez na mesma série e a medida que vai aumentando sua idade a evasão tendo sido o caminho tomado por esses alunos ditos fracassados.

Há várias questões que podem produzir este quadro, como as condições de trabalho dos professores e o pouco investimento em educação, mas quase sempre a *culpa* recai sobre o aluno, sobre sua família (tida como descomprometida com a aprendizagem do aluno, uma vez que não procura outros meios para complementar o que a escola deixa de fazer), inclusive usando-se argumentos da carência socioeconômica e cultural como um dos fatores que dificultam a sua aprendizagem. Importa registrar, porém, que as condições de vida, em geral, completamente desfavoráveis pode contribuir para que as dificuldades sejam ainda mais acentuadas.

Na década de 1990, as discussões do acesso e permanência na escola, aliado a necessidade que o Ensino Fundamental fosse uma garantia para todos os brasileiros de 7 a 14 anos, por meio da universalização do ensino fundamental, entretanto, começou-se a alardear que os problemas passaram a ser outros como, por exemplo, da (falta) de qualidade do ensino e os números acentuados de alunos em defasagem idade-série, neste último, o enfrentamento do problema centrou-se nas dimensões da produtividade, da eficiência e de racionalidade econômica (relação custo-benefício), em última instância, este fenômeno envolve problemas de gestão da escola, incapaz de criar alternativas para a superação do quadro descrito. É neste contexto de tensão em torno dos índices educacionais e dos custos orçamentários com a reprovação, que foram criados alguns programas para melhorar o fluxo escolar nas redes de ensino público, entre os quais exemplificamos: Classes de Aceleração (Pará e São Paulo) e Aceleração da Aprendizagem (Minas Gerais), além da *promoção automática* e *ciclos de formação*, cujo pressupostos, em última análise, corroboram para atenuar os problemas da defasagem idade-série.

Uma vez universalizado o ensino fundamental, as estratégias de resolução das questões relativas à defasagem idade-série foram se especializando e se diluindo em ações no âmbito da escola (aulas complementares no contraturno; oficinas de Letramento e Matemática para as disciplinas de Português e Matemática, secularmente as que mais reprovam; dinamização das atividades de espaços como Sala de Leitura, Biblioteca e Sala de Informática, incentivo ao reforço escolar patrocinado pelos pais, são alguns dos exemplos mais significativos) e no âmbito dos sistemas (*treinamento* de professores para trabalharem com alunos em defasagem idade-série, implantação de parcerias com o IAS e outras, formação de professores-alfabetizadores).

Em síntese, a partir do conjunto de leituras realizadas verificamos que os programas correção de fluxo, de modo geral, atendem as determinações do MEC, buscam alcançar os patamares exigidos na Prova Brasil que, subjacente à política de enfrentamento do fracasso escolar, priorizaram orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência entre as instituições públicas, visando alcançar a racionalidade econômica no processo de utilização e distribuição dos recursos. Analisando estas questões nossa pesquisa remete aos

programas de Correção de Fluxo *Acelera Brasil* e *Se Liga* do IAS, apresentada como estratégia de avanço e superação da distorção idade-série, atualmente, vigente no município de Benevides/PA.

Ao dar continuidade às pesquisas que já vem sendo desenvolvidas e que tiveram como objeto de estudos as discussões sobre as parcerias público-privadas com o IAS, evidenciamos uma fecunda produção acadêmica que evidencia modificações na estrutura organizacional da escola e no organograma dos municípios, na seleção/contratação de professores, gestores e diretores de escola, pagamento diferenciado para os professores, dificuldades de acessar os resultados das ações realizadas etc. o que, em nosso entendimento, fragiliza um processo avaliativo sobre a *qualidade* do que se faz na escola e no sistema e, a despeito desses resultados, a parcerias continuam se avolumando pelos municípios afora.

Algumas definições terminológicas:

A necessidade de nos remetermos, reiterada vezes, a alguns conceitos que são usualmente utilizados no contexto brasileiro e partes constitutivas desta tese, nos obriga já nesta Introdução na definição dos mesmos.

Iniciamos pelo termo **parceria** ao longo deste texto é utilizado para designar os contratos de gestão entre o ente público e determinada organização social, são acordos formalmente firmados pelo poder público com setores da iniciativa privada. Segundo Di Pietro (2008), esses contratos de gestão dizem respeito ao modo como a administração pública pode ser mais eficiente. Seu amparo legal está previsto no artigo 37, §8º da Constituição Federal, incluído na Emenda Constitucional 19/1998 e tal dispositivo ampliou a autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos entes administrativos, visando melhores resultados. Em síntese, representam uma nova modalidade de concessão de serviços públicos, antes exclusivos do Estado.

Já quanto nos reportamos a **parceria público-privada**, concordamos com Egle Bezerra (2008, p. 62-63), em sua afirmação de que

[...] implica também na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade.

Sobre a **correção de fluxo escolar** chamamos o verbete do *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* (MENEZES; SANTOS, 2002), que indicam ser uma medida política e estratégica utilizada para adequar a série à idade dos alunos no ensino fundamental. Decerto que tal política deve resultar, em determinado espaço de tempo, em um fluxo regularizado, com a maioria dos alunos matriculados nas séries correspondentes à sua idade, e em condições de aprenderem e serem aprovados. Com tal perspectiva as autoras definem, portanto, como objetivo da correção de fluxo a superação da distorção idade-série, ainda considerada um dos maiores problemas enfrentados na educação pública brasileira. Indicam que um dos principais elementos aplicados no processo de correção do fluxo escolar é a aceleração da aprendizagem. Ela é uma estratégia pedagógica de solução emergencial e intensiva para os alunos defasados.

Por **políticas públicas educacionais**, compreendemo-as como o Estado em ação, pois “são construções, informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade” (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Sobre **gestão escolar**, que também utilizamos, nesta tese, como sinônimo de administração escolar. Instituído legalmente pela LDB, o termo gestão escolar refere-se a um princípio (constitucional) que regulamenta ou que orienta as ações dentro do universo escolar. Dourado (2007), em artigo que trata das políticas e gestão da educação básica no Brasil, dando ênfase aos limites e perspectivas quanto a sua implantação, nos auxilia neste exercício de conceituação sinalizando que :

A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido às suas especificidades e aos fins a serem alcançados (DOURADO, 1997, p. 924).

Nesse sentido, volta-se a postura dialógica para o conceito de gestão⁸ como forma de governo da educação. A gestão é entendida também como uma grande evolução do ato de administrar, buscando o trabalho coletivo e abolindo o trabalho individual.

⁸ Destacamos, também, que as construções teóricas de Vitor Paro, Dinair Leal da Hora e Terezinha Santos tem sido referência em nosso grupo de pesquisa, portanto, perpassam toda a Tese.

Sobre a construção da **gestão democrática** na escola, concordamos com Santos (2012, p. 198) de que

[...] passa pela formulação de políticas educacionais antecipatórias, consistentes e consequentes, a partir dos interesses de seus possíveis usuários e de prospecção da realidade. A garantia de que tais políticas serão executadas com o auxílio da sociedade e controle social permanente, de forma pública, transparente e ética.

Sobre **gestão gerencial**, tomamos como referência a análise de Abrúcio (2005), tem como foco a redução dos gastos e o aumento da produtividade e da eficiência dos serviços públicos por meio da descentralização administrativa, da competição entre as organizações, de contratos de gestão e da construção de mecanismos de quase-mercado. O autor também observa que, mais recentemente, este modelo de gestão vem incorporando conceitos como responsabilização, transparência, participação, equidade e justiça, além da defesa da participação dos cidadãos nas decisões locais.

Nesta redefinição a gestão gerencial privilegia a participação funcional onde os sujeitos “colaboram” e suas opiniões são parcialmente acatadas (LIMA, 2001). Por trás da técnica o objetivo é a sujeição, o consenso e a reprodução, portanto, nesse modelo de gestão, assume-se o discurso parceiros diluindo, desta feita, as possibilidades de emancipação.

No que se refere à noção de **quase-mercado** concordamos com a acepção “[...] que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 877)

Outros conceitos como qualidade do ensino, contrato de gestão, educação e ensino estão explicitados ao longo deste texto.

Particularidades do conjunto da produção em parcerias público-privadas com o IAS e municípios: alguns estudos

Em anos recentes, muitos estudos e o acúmulo de pesquisas, algumas citadas ao longo deste texto, sejam de Universidade e de outras instituições, já fornecem subsídios para um debate mais aprofundado sobre a questão. Em geral, vimos discutindo o quanto a parceria com o IAS vem demandando para a educação

novos modos de prestar o “serviço” em busca da qualidade e de corrigir as mazelas do ensino público.

Várias pesquisas, algumas delas citadas nas páginas que se seguem, tiveram origem a partir da pesquisa intitulada “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”, finalizada em 2011, mas que já indicava a

necessidade de dar continuidade à reflexão sobre as consequências da implantação dos Programas Escola Campeã e Gestão Nota 10 para a gestão das unidades escolares, especialmente no que se refere às tensões decorrentes do cumprimento das exigências pautadas pelos Programas e sua imersão no ambiente escolar, o qual muitas vezes apresenta-se refratário a medidas que lhe sejam alheias (ADRIÃO; PERONI, 2011, p. 380).

As particularidades das análises no âmbito das parcerias público-privadas com o IAS e, em geral, no âmbito das políticas públicas, tem recorrido à identificação de temáticas que tomam dimensões/aspectos da parceria com o IAS como objeto de estudos e análises. Cabe destacar que essas ganham relevância não só em função da quantidade de vezes que são evocadas, mas pela densidade teórica que tais estudos despertam, os desdobramentos que o tema enseja e os procedimentos de análise empreendidos.

Os registros que se seguem resultam do levantamento dos estudos de dissertações e teses já concluídas e publicadas que tiveram o IAS como objeto de estudos de vários⁹ pesquisadores de diferentes universidades, assim como de uma pesquisa nacional (citada na Introdução desta tese) que, em seus grupos regionais e locais, desdobram-se em estudos de iniciação à pesquisa, trabalhos de conclusão de cursos e outros.

O atual “estado” do conhecimento nos debates sobre as parcerias com o IAS nos indica a existência de certos consensos nas pesquisas já concluídas quanto à interferência na política municipal/estadual e, por consequência, nas relações da gestão municipal (seleção de professores e diretores, currículo, horários etc.) e

⁹ Em pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2001-2011), a partir de três palavras-chave selecionadas “parcerias”, “parcerias público-privadas” e “parcerias com o Instituto Ayrton Senna” permitiu-nos, localizar, 659 resumos envolvendo as palavras-chaves, das quais 535 eram dissertações e 124 teses. Destas, especificamente sobre o IAS, foram identificadas 26 no total (23 dissertações e 3 teses). Estes trabalhos traduzem, com a rigorosidade acadêmica características de seus autores, a influência do IAS determinando os encaminhamentos no âmbito da gestão dos sistemas de ensino público.

dissensos e/ou resistências no que diz respeito a receptividade dos professores, a implantação das ações etc., decerto que há uma produção acadêmica em voga que expressa as várias facetas que o fenômeno das parcerias com este Instituto trás para a educação.

A análise teve como base os títulos e os resumos, embora não tenhamos adentrado de forma pormenorizada em cada pesquisa, no que assumimos a fragilidade e os riscos de apresentar este registro do que consideramos como uma mostra significativa e exemplar no âmbito desse debate. Observamos, com isso, que há um alargamento do objeto de estudo pelo reconhecimento de que os processos educativos vivenciados a partir da parceria com o IAS são complexos e desafiadores. Esse alargamento que o campo temático demanda é acompanhado por um movimento de aprofundamento teórico-metodológico, desta feita a grande quantidade de trabalhos sustenta a preocupação e o compromisso de fornecer subsídios para o aprofundamento de novas pesquisas, assim como subsidiar o debate dos meandros que envolvem essas parcerias.

Um aspecto, entretanto, pouco revelado nas pesquisas, diz respeito ao desvelamento da “caixa preta” que envolve os aspectos financeiros da parceria com o IAS. Uma das justificativas é o que o Termo de Parceria já prevê sigilo sobre tais quais e penalidades aos municípios que não respeitarem o que legisla o instrumento legal, portanto, os gastos com cada aluno, os repasses municipais, as diárias pagas enfim, o custo-aluno final da parceria não tem logrado êxito nas pesquisas analisadas por nós.

No entanto, os estudos que envolvem os métodos de ensino, as formas de organização da escola a partir da parceria com o IAS, as mudanças em nível de sistema (municipal) e outros explorando o potencial revelador da realidade que vem conformando o “fazer pedagógico” da escola pública brasileira. A ampla utilização de fontes documentais oficiais como pareceres, relatórios, projetos e discursos de autoridades municipais confirma a centralidade que os municípios, em sua maioria, têm sido o espaço fecundo de experimentações educacionais de correção de fluxo, para superar a defasagem idade-série, e a gestão escolar, fundamentalmente. Não nos parece pertinente questionar o potencial contido nessas fontes documentais, mas referendar a interpretação desses e as questões suscitadas a partir daí.

O conjunto de estudos por nós acessado demonstra a preocupação em desvelar a essência e os meandros em que se materializa a parceria com o IAS em

seu movimento histórico, revelando a busca permanente pelo refinamento teórico e pelo trato responsável – é o que se espera do pesquisador sério e responsável – dos que escolheram a educação como objeto de estudo e campo de intervenção político-profissional.

Outro aspecto relevante é que a discussão das parcerias tem sido objeto de inúmeras publicações por meio de resumos, artigos, anais de eventos, mesas redondas, palestras, publicações etc., não detalhados e analisados por nós, mas resgatamos que nos textos estudados¹⁰ e que foram fundamentais para a construção da tese, é possível perceber que, em geral, buscam construir uma interpretação que não se restrinja a uma reflexão em torno da sua aplicação prática no ensino, mas procurando refletir criticamente os problemas da escola pública contemporânea em uma perspectiva histórica, para além da perspectiva imediatista e messiânica de educação.

A literatura de referência para a análise das parcerias público-privadas com o IAS privilegia, de modo geral, a apresentação dos marcos regulatórios que amparam, do ponto de vista legal, a implantação de parcerias com entidades sem fins lucrativos. Entre esses documentos podemos citar a própria CF-1988, a LDB 9394/2006 e dos decretados já citados na Introdução desta tese e é esse conjunto jurídico e normativo que regulamenta as parcerias com o IAS. Todas as pesquisas são contundentes ao afirmarem que a conjuntura brasileira, sobretudo a partir da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, induziu um *novo* modo de atuação das ONG's e a partir desse (re)desenho do papel do Estado houve a ressignificação da função social da escola, com vistas a atender as demandas da parceria.

No que concerne à reorganização na escola, observamos que as pesquisas indicam que a gestão da escola passa a se alinhar com os princípios da *gestão gerencial*, as disciplinas pedagógicas convergem para a preparação/treinamento para os exames nacionais de avaliação, a autonomia de professores e gestores fica fragilizada ou inexistente, a gestão democrática apresenta-se como mera retórica e pouca materialidade histórica, entre outros.

No que se refere às questões que afetam o desenvolvimento de parcerias com o IAS, com vistas à melhoria da gestão e, por tabela, da qualidade do ensino quase sempre está ligada a uma perspectiva que desconsidera, intencionalmente,

¹⁰ Para exemplificar indicamos as referências em Santos (2008; 2009; 2012), Peroni (2012; 2013), Adrião e Peroni (2009; 2011; 2013).

as experiências vividas na escola, que não privilegia a escuta dos sujeitos imbricados naquela realidade e, por consequência, não traduz os anseios, dificuldades de limites do coletivo da escola/município

Para finalizar esse item, idealizamos o quadro abaixo, cuja pretensão é tão somente apresentar uma amostra que expressasse a amplitude, em termos geográficos, de pesquisas que tem como objeto as ações, programas e políticas envolvendo a parceria com o IAS:

QUADRO 01 – AMOSTRA DE PESQUISAS CONCLUÍDAS SOBRE O IAS

INSTITUIÇÃO	TÍTULO	PESQUISADOR/A	ANO
UFPA	O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém/PA	Walter Lopes de Sousa (tese)	2013
UFRN	Um estudo sobre a implementação do Programa 'Gestão Nota 10' no Sistema de Educação de Mossoró/RN (2005-2009)	Eugênia Moraes de Albuquerque (dissertação)	2010
UNB	O Programa Alfabetização Solidária e o Programa Acelera Brasil: um estudo de dois casos de parcerias e alianças do terceiro setor com atores governamentais e empresariais	Ana Valeska Amaral Gomes (dissertação)	2002
Univ. Católica Dom Bosco	Política de gestão escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS: implicações da parceria público-privada (2005- 2008)	Luciana Cristina Lopes Dantas (dissertação)	2011
	Parceria entre o público e o privado na educação: implicações do Programa Escola Campeã para a gestão escolar	Ana Brígida Borges da Rocha (dissertação)	2008
UFU	Políticas e práticas do 'Terceiro Setor' na educação brasileira, no contexto da reconfiguração do Estado	Úrsula Adelaide de Lélis (dissertação)	2006
U. Vale dos Rios dos Sinos	Escola Campeã: estratégias de governo e auto-regulação	Morgana Domênica Hattge Jeovanini (dissertação)	2007
U. Vale do Itajaí	A ação do Instituto Ayrton Senna na gestão das políticas educacionais: alianças sociais e legitimação do gerencialismo na educação	João Carlos Macieski Michel (dissertação)	2010
UFPB	Mercado e educação: A política do Instituto Ayrton Senna no Município de Cabedelo/PB	Priscila dos Santos Ferreira Dias (dissertação)	2007
UFG	O papel do terceiro setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no Brasil: análise da parceria Instituto Ayrton Senna e Seduc – TO na oferta dos Programas Se Liga e Acelera	Rozilane Soares do Nascimento Queiroz (dissertação)	2010
UFSC	A ação do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC (2001-2008): subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial	Luana Bergmann Soares (dissertação)	2010
UFGRS	A parceria público-privada a educação: implicações para a gestão da escola do direito à educação	Juliana Selau Lumertz (dissertação)	2008
	A configuração jurídica e normativa da relação público-privada na Brasil na promoção	Daniela de Oliveira Pires (dissertação)	2009
	A municipalização no ensino de Altamira/PA e suas implicações para a democratização educacional	Dalva Valente Guimarães Gutierrez (tese)	2010
	Concepções de gestão nos programas do IAS no contexto de alterações no papel do Estado e da sociedade civil	Marilda de Oliveira Costa (tese)	2011
	A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privada	Lucianni Paz Cormelatto (tese)	2013

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa do “estado da arte”

Da amostra apresentada é possível visualizar que, em diferentes universidades, as pesquisas se aproximam quanto ao desafio de desvelar os desdobramentos dos programas do IAS, fundamentalmente, na dinâmica da gestão da escola. Os distanciamentos referem-se aos contextos adversos e diferentes, em geral não levados em consideração para a aplicação padronizada do que podemos denominar de “pacotes” educacionais do IAS. A amostra revela, também, que é nos anos 2000 que se concentram esses estudos, o que revela a preocupação com a melhoria dos índices educacionais, em todos os aspectos e posição estratégica do IAS nesse cenário.

Por fim, o objetivo foi apresentar elementos da biografia do piloto Ayrton Senna, estabelecendo relações entre essa e as ações do Instituto, detalhando aspectos dos programas educacionais e seus programas. Encerrando com a exemplificação de pesquisas acadêmicas que tomam a inserção desses programas no “chão da escola” em vários municípios brasileiros.

Construindo um percurso investigativo

Na sociedade humana e na luta pela sobrevivência fomos aperfeiçoando os modos de *ganhar a vida pelo trabalho, enquanto condição de existir do homem* para viver mais/melhor e a contribuição da educação foi ganhando centralidade nesse processo. Seja numa perspectiva ampliada de realização humana, seja a educação escolar – centrada em um processo de escolarização – foi-se aperfeiçoando, até o nível em que pode contribuir como mediação para a superação do atual modelo societal ou para a manutenção do mesmo.

Nossa preocupação incidiu na necessidade de que nosso estudo estivesse contextualizado em seu tempo histórico e no conjunto de suas determinações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, ou seja, precisava ser elucidado sob a égide de diferentes mediações em suas diferentes formas para que, dessa maneira, pudesse ir revelando em suas peculiaridades. O processo de elucidação do objeto, sua reconstrução histórica e a totalidade do conhecimento são expressos por Ciavatta (2001) na assertiva:

Destacamos até aqui os aspectos epistemológicos da reconstrução histórica do conhecimento. Concebemos a realidade não como um sistema estruturado em si mesmo, mas como uma totalidade histórica, socialmente

construída [...]. Totalidade não significa todos os fatos, e todos os fatos reunidos não constituem uma totalidade. O conhecimento dos fatos isolados, mesmo quantificados, é insuficiente para explicar o todo [...] (CIAVATTA, 2001, p.138).

Portanto, desvelar a essência de determinado objeto, conhecê-lo em suas várias possibilidades de manifestação em busca da essência nos indica que o caminho é por meio de um processo de abstração e pela destruição do mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2002). Significa afirmar que as ideologias, as representações, os discursos são produções teórico-práticas da burguesia; que a ambiência no âmbito senso comum e do falseamento da realidade não possibilitam processos de mediação entre a construção do pensamento e a realidade concreta.

Tal compreensão é fundamental para a análise do cenário em que se pauta o debate das políticas públicas educacionais, no qual as mesmas apresentam um quadro desolador e tendem a se tornar ainda piores em face dos mecanismos de acentuação das disparidades educacionais. Queremos explorar os problemas das parcerias público-privadas na educação brasileira (e paraense) e os modos como os mesmos se apresentam (aparência), para tentar demonstrar a(s) faceta(s) que assumem no contexto educacional e na gestão da escola (essência).

Nesse sentido, as parcerias público-privadas com o IAS nos impulsionam ao exercício de analisar as conexões entre o estabelecimento dessas parcerias em relação às múltiplas determinações históricas da educação, da economia, da política e da ideologia aliadas às categorias de análise definidas por nós e no contexto da pesquisa pode nos permitir a capturar o que se passa na educação de Benevides (PA) – *lócus* privilegiado de nossa investigação. Só a perspectiva crítica nos possibilita esse nível de reflexão movimento (é a perspectiva crítica que leva a isso – qualquer outro objeto também seria isso)

O objeto de estudo/análise de Marx (2004, p. 17) é a sociedade burguesa conceituada por ele como “organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção”, também é a mais *complexa* de todas as organizações da produção até hoje conhecida. Logo, em uma perspectiva de investigação que se pretende ter como pano de fundo as contradições sociais de determinada política pública de uma dada sociedade não pode prescindir, nem de seu método, concepção e estrutura, da análise da teoria econômica e os efeitos que decorrem

dessa na organização da sociedade atual, mas compreendendo, que não se trata de um conjunto de regras disposta a enquadrar qualquer objeto, pois sua existência objetiva independe o desejo do pesquisador e “menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação” (NETTO, 2011, p. 52).

A análise em uma perspectiva marxiana nos dá condições de desvelar o modo das relações humanas de produção e, por conseguinte, o caráter fetichista destas relações no sistema capitalista. Nesse sentido, analisar, avaliar, problematizar qualquer política pública educacional é, por essência, um espaço/tempo de múltiplas determinações, principalmente se tomarmos como referência o esforço empreendido por Marx quando se debruçou sobre a análise da sociedade burguesa que culminou no desenvolvimento da tese da economia burguesa, considerada o ápice de uma sociedade de classes desenvolvida, ressaltando-se que as condições materiais de existência dos homens foi o ponto de partida e de chegada. Sobre a questão, diz ele:

ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material, ou seja, [...] A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide com, pois, com sua produção, isto é, tanto o *que* eles produzem quanto a maneira *como* produzem. Os que indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX, 2009, p. 11).

Mais que isso: “não é consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (idem, p. 20) e tamanha determinação interfere no exercício permanente de captura da essência – no caso em questão são as nuances/meandros em que se pautam a implementação da parceria com o IAS – que extrapola/excede o nível da aparência – a propalada melhoria da qualidade da educação.

Assim, gradualmente, todos os principais elementos que se coadunam para desvelar o fenômeno crescente da implantação de parcerias público-privadas em sua essência revelam sua potencialidade, na medida em que se consideram as mediações que oportunizam aos vários grupos sociais, ao Estado e ao município de Benevides (PA) a pactuação de um novo esforço em prol da educação municipal. Nesse sentido, Ciavatta (2001) nos ajuda ao afirmar que é a mediação que permite

ao pesquisador construir uma visão historicizada do objeto de conhecimento, permitindo situá-lo no tempo e no espaço, ou seja, em sua particularidade histórica.

Esta observação é crucial para a compreensão de que o movimento, as contradições e a sua superação não podem ser entendidas de modo linear. Isso posto, reafirmamos que a problematização, o debate sobre a implantação das parcerias público-privadas só pode ser apreendido no conjunto de seu movimento histórico.

O tipo e os procedimentos de pesquisa

A pesquisa em tela ganha materialidade, sistematicidade e contornos mais significativos a partir de sua inserção na modalidade de *estudo de caso*, entre outras razões, por possibilitar o exercício de apreender as múltiplas dimensões do objeto investigado. Atentando para a concepção de que a implantação de parcerias público-privadas com o IAS caracteriza-se como um fenômeno contemporâneo no seio da gestão municipal, pois as mesmas vem se desenvolvendo em diversos municípios paraenses e em cada um deles a experiência é vivida, sentida, analisada e interpretada de modo diferente, respeitando-as as singularidades do lócus. Daí avaliarmos de que se trata de uma “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2007, p. 121), ou seja, não se encontra isolado de outras situações semelhantes.

A indicação pela pesquisa como estudo de caso procura ser “ser atraente. Isso significa que deve ser escrito de maneira clara e instigante, “seduzindo” o leitor, de modo a que este permaneça “ligado” na narrativa até o final” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 645).

Procuramos, na perspectiva de atender a essa exigência metodológica, contar com duas dimensões de investigação: no âmbito do sistema de ensino e nas unidades educacionais selecionados a partir da existência de tais parcerias. Reforçando nossos argumentos, assumimos que, no estudo de caso, deve encontrar-se presente determinado fenômeno ou particularidade do real, não significa que tal ocorrência seja generalizada e nem mesmo se trata de prová-lo que é (MICHELAT, 1987, p. 199-203), é a representatividade de uma parcela do conjunto

em relação a esse todo, que se sustenta na "exemplaridade". É somente no acontecimento dos fenômenos que temos a possibilidade de procurar a "explicação" pertinente a tais ocorrências.

Isso posto, nossa intenção é argumentar que o estudo em tela “contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”, entre outras coisas, por que “focaliza acontecimentos contemporâneos” (YIN, 2001, p. 19). O caso em questão fez um recorte temporal para o estudo que compreendeu o período de 2009 a 2012, ou seja, trouxe elementos e dados do ano anterior à parceria e os três anos de vigência da mesma.

Os eixos de análise da parceria entre o IAS e a PMB

Em nossa compreensão vários fatores concorrem para o fenômeno das parcerias público-privadas com o IAS em municípios brasileiros, entretanto, elegemos como balizadores deste estudo os eixos da gestão, autonomia e qualidade do ensino. Por certo que outras aspectos importantes não foram por nós analisados, entretanto, argumentamos que é por meio da interferência na **gestão** da escola e do sistema que o IAS estabelece sua política alterativa, conformando um cenário da ausência de **autonomia** no fazer pedagógico, na definição dos rumos e diretrizes da escola e de seu currículo. Tudo em nome de **qualidade do ensino**, de um trabalho articulado em rede, cujas estratégias perpassam pela padronização de materiais, metodologia, controle e formação de professores.

Em nosso entendimento, os eixos em questão traduzem, em certa medida, algumas das reflexões sobre os diferentes contextos das ações relativas à parceria com IAS, assim como expressam a própria natureza do processo pedagógico.

a) Gestão – Verificada a partir das ações (ou ausência delas) do que foi vivenciado pela rede municipal de Benevides e suas implicações para a escola. Envolveu as características do tipo/concepção de gestão assumida pelo município no período de 2009-2012, expresso na Lei Orgânica do Município, na ausência de Conselho Municipal de Educação (CME), Conselhos Escolares e Eleição Direta para Diretores de Escola, por exemplo.

No aspecto específico dos programas Acelera Brasil e Se Liga as reuniões de planejamento e avaliação, a participação dos pais, a formação continuada experienciada no interior dos programas. Foi observado, também, nas modificações em nível de contratação de pessoal, formação e organização da equipe de trabalho, seleção dos professores, diagnóstico dos alunos das turmas, investimento em espaço físico para a equipe dos programas, número de escolas e alunos selecionados, os índices de aprovação, evasão e repetência etc., também foi verificada a partir dos recursos gastos na efetivação da parceria, nas despesas e nos investimentos na educação do município e, fundamentalmente, no âmbito da parceria. Embora esse aspecto tenha sido bastante precário pela observância de sigilo dessa informação junto ao IAS, aliado a pouca/nenhuma familiaridade da equipe dos programas com a ordenação de despesas e prestação de contas.

Também nos interessou as questões específicas dos programas como, por exemplo, as tecnologias de alfabetização e aceleração de aprendizagem definidos pelo IAS, questões ligadas aos níveis de apropriação¹¹ dos conhecimentos pelos alunos, a formação dos professores dos programas (existência de programas de (outros) programas de formação continuada, a política salarial dos professores dos programas, situação funcional etc.). Levou em conta, também, a relação os documentos do IAS que orientaram as ações pedagógicas dos professores (fichas dos alunos, Manual de Orientação, livros).

Ao analisarem as políticas educacionais para a América Latina, Santos e Shiroma (2008, p. 5) afirmam que é possível identificar uma atenção maior atribuída à gestão educacional. Afirmam que a década de 1990 é marcada por uma primeira geração de reformas educacionais que, com o **foco na gestão educacional**, privilegiando o currículo, a avaliação e o financiamento em um processo de reconfiguração no campo educacional.

Outro período apresentado pelas autoras é tido como “uma segunda onda de reformas teve início adotando uma perspectiva sistêmica” (2008, p. 5) e é caracterizado por um movimento de ações e programas que têm como foco o chão das escolas,

¹¹ Ressaltamos que esse aspecto da educação é extremamente delicado para ser mensurado e excede, em muito, a mera aprovação, pois a educação comporta outros elementos (comportamentos, princípios, hábitos e valores, por exemplo) que, segundo Paro (2001, p. 38) “nem sempre são passíveis de medição pelos tipos de testes e provas disponíveis, aferidores de conhecimento”.

Após ampla disseminação de indicadores da educação, diagnósticos buscando formar novos consensos em torno da necessidade de reformas, os governos passaram patrocinar programas e ações que efetivamente atingissem as unidades escolares. Era preciso “aterrisar” a reforma no **chão das escolas**. Assim, no último ano, o MEC promoveu encontros com os Dirigentes da Educação Básica sobre a estratégia de implementação do Plano de Desenvolvimento ao nível das unidades escolares (SANTOS; SHIROMA, 2008, p. 5 – grifos nossos).

Nessa segunda onda de reformas, caracterizada por um movimento de ações e programas que têm como foco o “chão da escola”, políticas educacionais passam a patrocinar programas e ações que provocam uma reestruturação do trabalho pedagógico, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de reestruturação e intensificação do trabalho docente como vem demonstrando os estudos de Dalila Oliveira (2004).

As ações implementadas nos sistemas municipais de ensino, principalmente, ainda são tímidas em relação ao desafio de potencializar a participação da comunidade escola nas decisões da escola, quase sempre limitadas ao papel de apoiar (financeiramente) as atividades escolares na realização de seus eventos escolares (datas festivas) e/ou no cumprimento das atividades extra-escolares que são demandadas aos alunos que façam em casa.

A gestão participativa, entendida como direito e parte integrante do processo pedagógico, cujas decisões incidem sobre suas vidas, suas famílias e o projeto pedagógico a ser desenvolvido pela escola ainda não é fruta de debates coletivos, pois o estímulo à participação ampla e plural exige intencionalidade e planejamento por parte das instâncias de gestão escolar e municipal. Isso requer, fundamentalmente, o reconhecimento e o fortalecimento de instâncias consagradas para tal, quais sejam: Conselho Escolar, Grêmios Estudantis, grupos culturais etc., entretanto, há que se repensar as condições objetivas para a concretização destas, em contextos tão desiguais e desafiantes.

b) Autonomia – Eixo relevante em decorrência da tradição de um sistema educacional rígido e centralizador. Indica um conceito relacional, ou seja, em diferentes espaços e tempos podemos ser autônomos de alguém ou de algo, principalmente em ações em um contexto de interdependência ou num sistema de relações. No dizer de Barroso (1996, p. 17) a autonomia

é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.

Em termos de parcerias público-privadas diz respeito, também, às formas de regulação, sejam elas de natureza formal ou não-formal. Torna-se, também, relevante em razão da impossibilidade de debater sobre as políticas públicas da escola sem que se pontuem aspectos referentes à autonomia da escola. Uma vez incorporada ao cotidiano das unidades educacionais, a autonomia se materializa por meio do fortalecimento dos órgãos coletivos e colegiados das escolas, entre os quais podemos destacar o Conselho Escolar, as Associações de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil, além de outras formas plurais de organização presentes nas comunidades escolares. São instâncias que se constituem em um importante instrumento para possibilitar o diálogo e trabalho conjunto com os órgãos intermediários e supervisão escolar, além de ser espaço de formação política.

Ao discutirmos a **autonomia** partimos de algumas premissas: a primeira é que a autonomia da educação e das escolas é a base de sustentação da gestão democrática, portanto, a democratização da gestão educacional vai se fortalecendo à medida que a escola avança no desenvolvimento de sua autonomia. De modo que o desenvolvimento de uma gestão educacional que tem como um dos seus pilares a autonomia da escola deve levar em conta que a definição de uma legislação voltada para a partilha das competências entre os diferentes níveis de poder não garante, por si só, a materialização de tal princípio.

A segunda, a autonomia como possibilidade e a capacidade que a escola tem de definir sua identidade (missão, filosofia de trabalho, valores humanos e pedagógicos, clientela, e os resultados a que se propõe atingir), expressando-a num projeto político-pedagógico que atenda aos interesses da comunidade e da sociedade a que serve. Ressalte-se que a conquista da autonomia deve ser algo requerido pela escola, distanciando-se da “imposição e indução” feitas pelos níveis decisórios central e regional. Trata-se de uma vontade política que deve brotar no seu interior e ser concretizada mediante ações que gradativamente vão definindo os caminhos a serem trilhados na difícil missão de resolver seus problemas. Essa é,

sem dúvida, uma aprendizagem nova, comprometida com mudanças da e na cultura das organizações educacionais.

Sabe-se que não existe um caminho único, mas existem caminhos, que precisam ser buscados. O objetivo da autonomia da escola volta-se para os resultados que podem ser traduzidos no acesso e na permanência exitosa do aluno; na participação dos professores, dos funcionários, dos alunos, dos pais e de outros elementos da comunidade na vida escolar; no fortalecimento das competências dos professores e na utilização, com responsabilidade social, dos recursos que são disponibilizados para sua manutenção.

c) Qualidade¹² do Ensino – Embora não componha o núcleo central desta tese, sua relevância reside no fato de que a qualidade do ensino tem sido aferida pelos indicadores oficiais do MEC e foi utilizada como argumento principal para a efetivação da parceria. Nesse sentido, algumas questões como a relação entre os resultados divulgados pelo IDEB e as metas propostas pelo IAS, as formas de utilização desses resultados podem indicar a concepção de qualidade que permeia esse debate.

Nossa perspectiva de qualidade de ensino – de qualidade social, portanto –, se aproxima de uma ideia que dê conta de um projeto coletivo de educação, ou seja, orientado para um projeto de educação para a Nação, cuja referências estão pautadas na efetiva valorização dos profissionais da educação assegurando, principalmente, salários satisfatórios, condições de trabalho adequadas, programas de formação continuada e melhoria da infraestrutura de modo a favorecer a ambientação mais propícia ao ensino-aprendizagem. Pautado, também, na democratização da gestão, construção de um currículo pautado na realidade local, de incentivo e respeito a integração entre profissionais da escola e no apoio efetivo da comunidade, como participante ativa do processo de desenvolvimento dessa qualidade. Por fim, uma construção que se aproxima da “qualidade negociada” de que nos sugere Freitas (2005).

Isto posto, há urgência em debater a qualidade do ensino, principalmente se tomarmos em conta que vivemos em um país no qual o direito humano à educação de qualidade, ainda não é considerado como um direito de todos. Convivemos com

¹² As definições de qualidade do ensino, assim como a diferenciação entre qualidade da educação e qualidade do ensino são tratadas no Capítulo III desta tese.

um estado de “naturalização” de que alunos pobres tenham menos direitos à educação de qualidade que os outros. O efeito mais nefasto é que a esse contingente de alunos pobres oferece-se uma educação de pior qualidade, contribuindo para, muitas vezes, provocar que as trajetórias escolares dos alunos sejam manchadas por insucessos e interrupções, o que não corresponde a *um padrão mínimo de qualidade de ensino*, como previsto pela União, Estados e Municípios, embora em níveis e responsabilidades diferenciadas.

Um dos grandes obstáculos à transformação dessa realidade é a grande tolerância com relação às desigualdades que permeiam profundamente a sociedade, as instituições públicas e o mundo do trabalho. Portanto, são partes integrantes do nosso processo histórico, ao contrário da afirmação dos neoliberais de que, uma vez avançado o capitalismo, o mercado vai ter condições de equilibrar a sociedade, assistimos cotidianamente aos processos de exclusão se acentuarem (FRIGOTTO, 2001).

A pergunta é: até que ponto a proposta do governo municipal pode colocar em xeque ou reafirmar essas premissas? Para isso, o diálogo, a escuta, a reflexão, a disposição para reconhecer posições divergentes, a coragem de mudar e recuar e a avaliação permanente que ouça e dialogue com os sujeitos do “chão da escola” são condições essenciais para quem busca mudanças em contextos tão desiguais como o município de Benevides/PA.

Nesse sentido, empreendemos por um caminho de (re)construção permanente, num constante ir e vir, proporcionando à pesquisadora, a possibilidade de analisar o trabalho em suas várias manifestações e complexidades, tendo buscado aprofundar a problematização do fenômeno analisado, pois “as certezas dos caminhos se fazem nas incertezas do caminhar, e afirma que todos nós possuímos incertezas” (BRANDÃO, 2003, p. 26).

O locus e a caracterização dos sujeitos da pesquisa

A pesquisa em tela foi realizada no município de Benevides/PA¹³, pertencente à Região Metropolitana de Belém (RMB), que estabeleceu a parceria com o IAS em

¹³ O detalhamento sociopolítico e geográfico do município está descrito no Capítulo 4 desta Tese.

2009, especificamente para os Programas de Correção de Fluxo Acelera Brasil e Se Liga. Nossos critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa seguiu o princípio da *exemplaridade* (MICHELAT, 1987) e privilegiou os profissionais da educação – nomenclatura de assumimos para definir o conjunto de pessoas que estiveram na parceria com o IAS –, em suas diferentes funções e que vivenciaram todo o percurso da atuação do IAS no Município. Os demais critérios foram:

1) Para os professores e diretores de escola:

- Trabalharam durante toda a vigência dos programas (2010-2012);
- Fossem professores efetivos¹⁴ da RME;
- Representassem professores de escolas e turmas diferentes;
- Representam a metade do total de escolas envolvidas nos programas

2) Equipe gestora (Secretários, Coordenadores e Supervisores)

- Estivessem, em momentos diferentes, na condução dos programas junto ao IAS;
- Estiveram/estão antes, durante e depois da parceria com o IAS;
- Tinham poder de decisão para proceder/encaminhar questões relativas a parceria;
- No caso específico das Supervisoras, selecionamos as já haviam atuado como professoras (e que haviam sido promovidas)

Para melhor visualização, no gráfico a seguir apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa referentes aos dados pessoais, como: sexo, idade, raça, religião, faixa salarial e tempo de exercício no magistério.

¹⁴ Demanda especial atenção o fato de que, embora tenhamos definido como critério que fossem professores efetivos da rede municipal de Benevides/PA, na realização das entrevistas, ficou evidenciado que só havia **um único professor efetivo** no Programa “Acelera Brasil” do IAS. Inferimos que, sobre a uma vez priorizado a contratação, há possibilidade de um controle maior sobre o trabalho do professor e maior facilidade na manutenção das “orientações” da Semed/IAS uma vez, dentre outros elementos, a organização dos mesmos fica fragilizada.

GRÁFICO Nº1 – PERFIL ¹⁵ DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos entrevistados

Todos os professores entrevistados tem jornada de trabalho integral ou seja, 200 horas na RME (que corresponde a duas turmas), apenas uma professora atua também na rede estadual de ensino e soma 300 horas na duas redes, estão na faixa salarial de 1 a 2 salários mínimos e os que ganham acima de 5 salários são ligados a gestão educacional municipal. Há predominância do sexo feminino, o que nos confirma que a docência nas Séries Iniciais ainda é exercida pelas mulheres.

Constatamos uma equivalência entre evangélicos e católicos, um grupo de profissionais com bastante experiência no exercício do Magistério (44,4% na faixa de 0 a 10 anos de experiência e 44,4% com experiência entre 11 e 20 anos). A maioria dos profissionais está na faixa etária compreendida entre 31 a 40 anos que somados aos que tem idade entre 41 a 50 anos, totalizam 88,8%, ou seja, um grupo maduro do ponto de vista etário.

Quanto à raça/etnia, a grande maioria (66,6%) tomou como referência o que está expresso na certidão de nascimento, embora, muitas vezes, apresentassem dúvidas, apontando a cor de sua pele ou a cor/estilo dos cabelos. Os demais

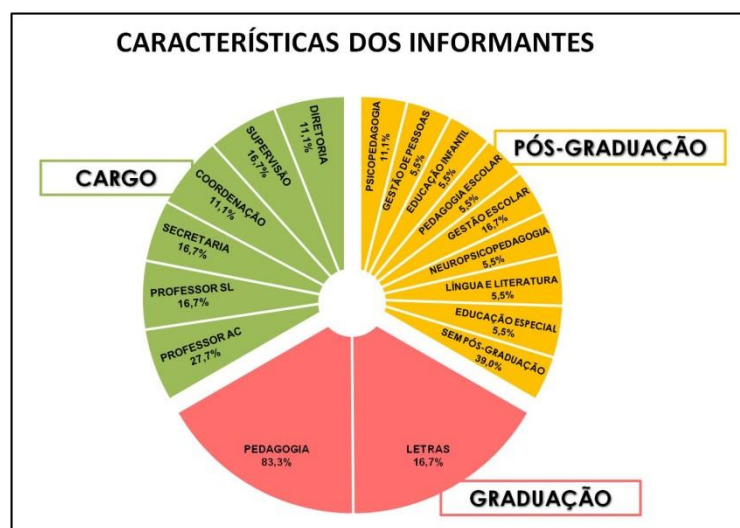
¹⁵ Na realização das entrevistas, realizadas nos meses de junho e julho de 2013, sugerimos que os profissionais da educação escolhessem pseudônimos e/ou apelidos, os quais estaremos utilizando no decorrer da tese sempre que nos reportarmos às falas dos mesmos, entretanto, dos 18 sujeitos selecionados, 08 optaram por manter a sua própria identidade sobre as informações prestadas.

(33,3%) não tiveram dúvidas em declarar que são pretos, inclusive defendendo a necessidade de se reafirmar, no cotidiano da escola, essa identidade negra junto às crianças.

Embora não esteja espesso no gráfico, constatamos que todos os professores foram contratados ou remanejados para trabalhar nos programas, com exceção de um único professor efetivo e de 3 profissionais ligados à gestão municipal que, também, são efetivos na RME.

O gráfico em seguida nos apresenta os dados profissionais quanto ao cargo que ocupavam ao período de vigência dos programas do IAS e a titulação acadêmica.

GRÁFICO Nº 2 – PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados dos entrevistados

Registramos que todos os sujeitos da pesquisa possuem formação em nível superior, dos quais 83,3% são formados em Pedagogia e 16,7% em Letras. No que se refere à pós-graduação há variedade na especialidade dos sujeitos entrevistados, cujo investimento em Cursos de Especialização que lhes permitissem pleitear a gratificação de titularidade (bonificação de 10% nos vencimentos), aos moldes do que garante a rede estadual de ensino do Pará.

Quanto ao cargo que ocupam inferimos que houve certa equivalência, pois nosso exercício foi o de ter uma representação de todos os envolvidos na parceria com o IAS.

As fontes para a análise documental referem-se a documentos expedidos, recebidos e socializados pela administração municipal, pelas unidades de ensino e pelo IAS com vistas à constituição de um acervo documental que possa evidenciar a implantação, gestão e avaliação dos Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga*, os quais descrevemos as fases:

- a) *Levantamento documental*: a análise das disposições normativas, as leis, os decretos, as resoluções que estabelecem a forma como se organiza o ensino na rede municipal de Benevides/PA; quadro de professores da Semed/Benevides e dos professores dos Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga*; cronograma de formação de professores via programas IAS; textos que contêm a descrição dos programas, os objetivos, as diretrizes políticas e estratégias de ação da proposta pedagógica do IAS; textos/documentos que descrevem os desafios da educação oriundos do *site* da Prefeitura Municipal;
- b) *Investigação de base empírica*: priorizamos informações (compiladas nos diários de pesquisa), realizadas em um processo de observação não-participante; a participação e acompanhamento da formação continuada dos professores dos programas com vistas a verificar as novas configurações do trabalho docente, considerando a opinião dos sujeitos nesses momentos e, por fim, a utilização de entrevistas com os sujeitos.

A etapa da entrevista permitiu uma interação maior com os sujeitos da pesquisa favorecendo a descrição do fenômeno social que nos interessava, de modo que se constituíram no ápice da interação social entre os sujeitos selecionados (PARO, 2012). Pudemos interpretar os gestos, os silêncios, as reticências dos seus modos de alfabetizar/acelerar para que, ao procedermos à análise, pudéssemos compreender a lógica construída pelos professores no desenvolvimento do trabalho ensejado pela parceria com o IAS.

A análise dos dados foi um exercício efetivado durante toda a pesquisa, principalmente nos momentos de observação, provocado pela dificuldades em acessar documentos da parceria, num processo permanente de construir novas/outras interpretações ao vivido/observado no Município. Entendemos, portanto, que esta investigação procurou estabelecer um convívio dialético entre a política educacional do município de Benevides implementada a partir da parceria

com o IAS, por meio dos (poucos) documentos que nos foi possível acessar e o arcabouço teórico que baliza a investigação.

A organização da Tese

Os capítulos que compõem esta tese expressam o resultado de um movimento de (des)continuidades, (in)certezas, erros, talvez alguns acertos; mas expressam, fundamentalmente, as aprendizagens possíveis desse período de pesquisa que, por exigências acadêmicas e didáticas, está organizado em quatro capítulos, iniciados com a introdução e sucedidos pelas considerações finais, das referências e dos anexos.

No **primeiro capítulo**, fizemos uma incursão teórica das tensões entre o público e o privado no contexto de crise estrutural do capital, tomando como base as contribuições de István Mészáros, entre outras razões, está o fato do referido autor identificar o atual momento como sendo de crise estrutural do capital. Apresentamos um conjunto de determinações e como as mesmas acabam por interferir em vários campos da vida humana: social, econômica, política, cultural e religiosa fazendo-se presente no que pensamos e fazemos. Empreendemos, portanto, um debate sobre os fatores que, articulados, compõem o arcabouço teórico no qual tem se assentado as proposições de reformas do Estado e das mudanças que passaram a incidir na organização do trabalho nas unidades escolares de ensino, com repercussões sobre o trabalho do município.

No **segundo capítulo**, (re)apresentamos a trajetória do piloto de Fórmula 1 Ayrton Senna da Silva. Socializamos informações sobre a vida no esporte e como essa mística do esportista vencedor foi transportado para a educação. Detalhamos o surgimento do IAS, seus programas e ações, assim como as pesquisas sobre a atuação da ONG, tidos como referência de qualidade educacional, principalmente na defasagem idade-série. A exposição nos possibilita compreender a metodologia implantada nos municípios, os princípios defendidos e a forma de organização da mesma.

Já no **terceiro capítulo** tratamos das especificidades que o conceito de “qualidade” apresentado na perspectiva de desconstruir e, ao mesmo tempo, reconstruir os conceitos de qualidade à luz do atual do contexto educacional

brasileiro e de estudos de pesquisadores na área analisando, também, nos meandros do IDEB e seus exames de larga escala como a síntese de qualidade oficial, apresentando alguns dos pressupostos da qualidade consubstanciada na proposta do IAS e, por fim, nos dedicamos a anunciar nossa perspectiva de qualidade socialmente referenciada.

Este **quarto capítulo**, apresentamos o espaço/tempo e análise dos elementos que circunscrevem a história da parceria com o IAS no município de Benevides/PA. Em determinados momentos selecionamos fragmentos que nos permitiram compreender a realidade fecunda de peculiaridades, de modo que procuramos não só no decorrer deste capítulo, mas ao longo do desenvolvimento da tese, fazer as conexões entre as questões que entrecruzaram a prática dos programas Acelera Brasil e Se Liga e as demais ações desenvolvidas no município.

Nos detemos, noutros momentos, na exposição dos resultados da empiria, nas análises oriundas das entrevistas, apresentando os dados operados municípios no período de vigência da parceria com o IAS, assim como analisa as percepções sobre as transformações visualizadas na gestão das escolas, os mecanismos de participação, as relações entre as escolas, os (novos) padrões de gestão da Semed/Benevides, o nível de satisfação profissional e eventuais estratégias de resistências expressas pelos trabalhadores da educação não inseridos na parceria com o IAS.

Já concluindo o texto apresentamos as **Considerações Finais** e a consequente retomada das questões debatidas ao longo do texto, as **Referências** e os **Apêncides**. A exposição mostrou-se como o resultado das idas e vindas que o exercício de constituição da totalidade exigiu, é resultado, portanto, também das (in)certezas e das inúmeras tentativas de acertar na análise do material encontrado nos documentos e entrevistas à luz do referencial teórico marxista.

CAPÍTULO 1 – A QUALIDADE DO ENSINO COMO FOCO DA GESTÃO DO IAS

A escola na atualidade se depara com novos desafios, entre eles, o de criar condições para que a escola proporcione um ensino de qualidade para todos, partindo-se do pressuposto de que todo ser humano tem a capacidade de aprender, desde que respeitado o seu ritmo e seus interesses. Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão.

A expressão *qualidade do ensino* tem sido compreendida, no atual contexto educacional brasileiro, como um conjunto de providências formais que devem, necessariamente, produzir resultados positivos, expresso na melhoria do índice do IDEB, nas turmas e nos sistemas públicos de ensino. Há muitas afirmações que o grande problema deste século a ser enfrentado no âmbito da educação e, fundamentalmente, do Ensino Fundamental, tido como a etapa mais importante, é a crise da “qualidade do ensino”. É recorrente, também, que a “culpa” é dos professores que, em sua maioria, trabalham pouco, ganham mal, não tem formação adequada nem as condições necessárias para realizar suas atividades.

O exercício deste capítulo é o de desconstruir e, ao mesmo tempo, reconstruir um/uns conceito(s) de qualidade à luz dos estudos de pesquisadores na área e reflete, portanto, o(s) conceito(s) de qualidade em voga; analisa, também, os meandros do IDEB e seus exames de larga escala como a síntese de qualidade oficial e, por fim; apresenta um debate sobre a qualidade socialmente referenciada. É um debate envolto em uma multiplicidade de elementos e conceitos que, por vezes, a apreensão de seu significado é impreciso e movediço.

Nasceu da necessidade de aprofundamento teórico pessoal do que nos habituamos chamar de *qualidade do ensino*, uma vez que isso está expresso nos projetos político-pedagógicos das escolas, nos nossos planos de aula, na nossa retórica, no desafio diário de melhorarmos cotidianamente nossas práticas (docentes ou não), enfim, em todas as dimensões do ensino. Em todos os espaços se fala nessa qualidade, cuja concretude percebemos imbuída em nós quando nossas

concepções, ideias e percepções daquilo que defendemos como correto, válido, bom, integral tem a ver com determinada concepção de sociedade e de educação. Nessa perspectiva, problematizamos as propostas ditas contemporâneas de transformação na escola que buscam, sobretudo, torná-la um espaço de qualidade, uma vez que as ações de planejar, executar e avaliar programas e projetos de seus interesses tem caminhado na direção da qualidade do ensino.

1.1 – PANORAMA HISTÓRICO-CONCEITUAL E ETIMOLÓGICO DE *QUALIDADE*¹⁶ NO ENSINO

Tornou-se frequente o debate da qualidade em todas as dimensões da vida humana e, quando se fala em educação, do ensino, das escolas etc. quase sempre alguém apresenta uma fórmula, uma ideia, um projeto que pode melhorá-la, expressão da moda e da hora, ou seja, vai desde “[...] as declarações dos organismos internacionais até conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais [...]” (ENGUITA, 1995, p. 95), fazendo com que *todos* sintam-se impelidos a aceitá-la como objetivo prioritário da educação ou do ensino.

Embora ainda estejamos lidando com a falta de precisão de um conceito de qualidade é fato que, principalmente nessa primeira metade do século 21 tem sido recorrente a preocupação para que o tema da qualidade esteja na ordem do dia. Costumamos ouvir afirmações que já estão superados as questões referentes ao acesso à escola e que “governo democrático-popular iniciado por Lula reverteu significativamente o processo de desinvestimento social que tinha caracterizado o governo neoliberal do seu antecessor” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 254), por meio de uma “política educacional de qualidade para os excluídos [...] e em busca da igualdade negada ao povo brasileiro” (idem; ibidem). Importa registrar que tais mudanças não se referem àquelas estruturais (ou de fundo), mas promovida pela própria dinâmica dos sujeitos na sociedade, ou seja, a mediação que os sujeitos provocam ao interagir com as políticas públicas educacionais.

¹⁶ Iniciamos, bem preliminarmente, esse debate com o ensaio intitulado *As parcerias com a iniciativa privada e a melhoria da “qualidade” da educação* n comunicação oral apresentada no IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação e IV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Pará (ANPAE Norte/Ufopa). Santarém/PA, set./2012.

O termo “qualidade” é elástico e, neste capítulo, há a observância de estabelecer distinções entre os significados que o termo enseja. Nesse sentido, ainda que preliminarmente, fazemos uma breve distinção entre ensino e educação, pois embora sejam dimensões indissociáveis, possuem singularidades que os distinguem e os caracterizam. Por **educação** compreendemos como algo bem mais complexo e abrangente, pois está para além do currículo ou da escola – espaço privilegiado pela sociedade para transmissão e socialização de conhecimentos. Concordamos com Paro (2001, p. 34) de que a educação pode ser um movimento de “atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social”, mas conscientes de que a educação não tem a força mágica de, por si só, transformar a realidade seja ela qual for, mas pode contribuir para tal.

A assertiva de Lombardi (2010, p. 13) amplia nossas considerações e nos possibilita a compreensão dessa dimensão, diz ele:

A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social. Como qualquer outro aspecto e dimensão da sociedade, a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe (LOMBARDI, 2010, p. 13).

Em Frigotto (1993, p. 12), “a educação é prática social, atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, sendo ela mesma a forma específica de relação social”, ou seja, é necessário que possamos perceber a exata medida que as relações humanas determinam as relações sociais. Portanto, a prática humana leva o ser humano à apreensão, à reprodução, à compreensão e à transformação de circunstâncias ao mesmo tempo em que podem/são transformados por elas.

A educação toma forma em valores e atitudes em todas as dimensões da vida humana, as quais citamos: as dimensões ética, estética, emocional, social, artística, econômica, motora etc., embora seja imprescindível compreender “que a educação é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material” (LOMBARDI, 2010, p. 134). Tendo esse elemento como referência é que, “na obra

marxiana e engelsiana, [esta] expressa expressão três movimentos articulados (ou indissociados) (p. 231)”, quais sejam:

- 1º. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês;
- 2º. Traz a tona como, sob as condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa;
- 3º. Contraditoriamente, a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado torna possível delinear a premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado (idem, 231).

Como síntese desse movimento, coadunamos com Santos (2012) na defesa de uma educação que possibilite a formação integral dos sujeitos históricos, nos moldes apresentados pela autora com base em Marx & Engels (1983, p. 6), quais sejam:

- 1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares e 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico, de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Ao falar de **ensino** referimo-nos aos aspectos mais instrumentais e metodológicos da educação, dizemos que é o que acontece na escola, na sala de aula, no conteúdo, no currículo, na metodologia, na avaliação etc. É na dimensão do ensino que se organizam as atividades didático-pedagógicas direcionadas para que os alunos possam compreender o conhecimento a partir de áreas específicas ou mesmo em forma de disciplinas escolares.

O ensino pode ser vivenciado de várias maneiras, embora as versões mais conhecidas sejam o *ensino formal*, que se refere àquele que acontece na escola, cujo respaldo dá-se pelo conteúdo, professores e certificação, já o *ensino não-formal* é desenvolvido, de modo intencional, em organizações sociais, associações, sindicatos, movimentos sociais e que primam pela conscientização política do contexto em que estão inseridos; há ainda a dimensão do *informal* se considerarmos o processo permanente de socialização do homem/mulher. Em nossa experiência numa ONG percebemos que esses limites não estão tão demarcados, ao contrário, são permeáveis e que, muitas vezes, essas dimensões se encontram e se misturam no cotidiano, pois estamos constantemente aprendendo no contato com diferentes pessoas, espaços e momentos de nossas vidas.

A relação de ensino está intimamente imbricada com a dimensão da aprendizagem, uma vez que é impossível tratar de um sem o outro, pois são interfaces de uma mesma dinâmica. Embora possam ser estudados por diferentes enfoques, caminham juntos, uma vez que, grosso modo, o ensino refere-se a atividade (ordenada e intencional) e a aprendizagem requer mobilização dos esquemas mentais que o possibilite reter na memória, tomar conhecimento, enfim, tornar-se apto ou capaz de algo por meio do estudo, da experiência, da observação.

É a perspectiva da qualidade de educação e de ensino que entendemos ser pertinente ao debate da qualidade, embora em alguns momentos possamos nos remeter a um ou outro de maneira mais enfática, mas sempre tendo em vista as perspectivas apresentadas.

Nesse particular, especialistas, pesquisadores e professores concordam que há uma extensa lista de problemas graves em busca de garantir esse direito básico, pois coexistem na escola pública brasileira situações que vão desde a falta d'água e de carteiras escolares, só para citar alguns, até dados do Censo 2010 sobre os cerca de 15 milhões de pessoas, com mais de 10 anos de idade, analfabetas. Na Região Norte o índice é de 10,6% de pessoas e no Pará, especificamente, o índice registrado foi de 11,23%, excetuando-se ainda os casos de alfabetismo funcional, além do fato de ter tido a menor nota do Ensino Médio entre 2009-2011 e ser considerado o pior¹⁷ Ensino Médio do Brasil (IDEB, 2012), o que faz esta lista de problemas na educação brasileira bem mais extensa.

Todavia, avaliamos ser oportuno rememorarmos a etimologia do termo qualidade. É originário do latim *qualitatem* (ou mesmo *qualitas* ou *qualis*), um termo criado por Cícero quando traduzia a obra de Platão, embora a base do termo seja o pronome *qualis* que quer dizer “de que natureza” e tem a ver com “qual”? De que tipo? De que maneira. Apresenta-se como a junção de dois termos gregos: *isso* e *aquilo* e, de modo geral, está ligado à ideia de superioridade, que algo é bom, tem potencial, capacidade, aptidão, excelência, talento, título, categoria, um modo de ser bom ou ruim em alguma coisa e tantos outros adjetivos cheios de positividade, entretanto, salientamos que a evolução do termo tem muito a ver com o modo que

¹⁷ Os dados do IDEB, divulgados em 2012, apresentaram o Estado do Pará com índice de 3,1 no ano de 2009 e 2,8 em 2011. O maior índice foi o de Santa Catarina com 4,1 e 4,3 respectivamente.

se processou a formação de nossa sociedade, pois são esses valores que acabam por determinar nosso nível de exigência em busca de qualidade.

Na versão dicionarizada, a qualidade significa: “sf.1. propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas que as distingue das outras e lhes determina a natureza. 2. Dote, virtude” (FERREIRA, p. 1165). No Houaiss (2001), qualidade possui outros significados, entre os quais: a) propriedade que determina a essência ou natureza de um ser ou coisa; b) característica inerente; c) grau negativo ou positivo de excelência; d) característica superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo sobressair em relações à outros, virtude etc. Como é possível constatar até nos dicionários a definição sofre variações e a ela é atribuído sentidos diferentes.

São vários os estudos¹⁸ que vêm mostrando que no debate sobre qualidade do ensino há conceitos múltiplos, por vezes pouco explícitos e enredados nas tramas do campo econômico. Entretanto, para além desta constatação a abordagem desses autores é na perspectiva de uma qualidade social, distinta do campo econômico, pois enfatiza outros aspectos da vida social, política e cultural por compreender a “promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e resgate social” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 211).

Desta feita, é possível pensar um consenso sobre qualidade? Pensamos que não. Isso explica as limitações de definições conclusivas, pois estamos lidando com um aspecto da educação encharcado de ambiguidades, sutilezas e contradições, até porque “é muito difícil, [até] mesmo entre especialistas, chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 2). E mais, concordamos com a análise apresentada pelos autores de que a noção de qualidade, no Brasil, foi percebida de três formas:

Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 2).

¹⁸ Exemplificamos as análises feitas por Fonseca (2009), Silva (2009), Dourado e Oliveira (2009) e Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Nessa perspectiva inferimos que qualidade é um conceito polissêmico, embora reconheçamos que todos os conceitos o são do ponto de vista de sua constituição histórica, cuja compreensão depende do contexto no qual está inserido. Portanto, a discussão conceitual de qualidade participa do movimento da realidade e é, de fato, uma “palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 7). É um “daqueles termos polissêmicos que mimetizam significados e cores do contexto que os produz” (SGUISSARDI, 2006, p. 2).

Some-se a estas definições a perspectiva de Silva (1995, p. 169, grifo nosso) de que,

“Qualidade” é um desses termos que, por sua carga semântica, por sua capacidade de mobilizar investimentos efetivos, por sua **irrecusável desejabilidade**, ocupa um lugar central no léxico neoliberal, especialmente, no capítulo dedicado à educação.

Assim como a perspectiva proposta por Rios (2001, p. 64), mencionada nos seguintes termos:

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

Portanto, qualquer conceito de *qualidade* não pode ser interpretado como se encerrasse em si um sentido único. No entanto, quando nos deparamos com uma escola de qualidade, em face das condições sócio históricas adversas descritas no capítulo anterior, sobretudo as que dizem respeito às políticas neoliberais de redução da atuação do Estado e, por consequência, de suas responsabilidades sociais como saúde e educação “de qualidade” para todos, logo a interpretamos a partir do argumento de que “dentre as estratégias retóricas de que se vale o discurso neoliberal para a consolidação de sua hegemonia política, destaca-se a **demonização do público e a santificação do privado**” (SILVA, 1995, p. 167). Ou seja, que o serviço educacional de qualidade é uma característica do setor privado.

Num certo sentido, para o neoliberalismo essa qualidade é concebida como uma mercadoria a ser vendida e não como direito de todos. Ainda valendo-nos dos

argumentos do mesmo autor contra os discursos conservadores hegemônicos, cuja urgência é a de se levar em conta três aspectos importantes:

Primeira: “qualidade” para poucos não é “qualidade”, é privilégio. Segunda: a “qualidade” reduzida a um simples elemento de negociação, a um objeto de compra e venda no mercado, assume a fisionomia e o caráter que definem qualquer mercadoria: seu acesso diferenciado e sua distribuição seletiva. Terceira: em uma sociedade democrática e moderna, a qualidade da educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sem distinção (GENTILI, 1995, p. 176).

Decerto que estamos vivendo um tempo em que a hegemonia neoliberal traz uma série de efeitos negativos para a área da educação e uma das mais nefastas é o fato de que a mesma passa a ser vista como mercadoria, portanto, não é possível negligenciar que o exercício empreendido para garantir a hegemonia neoliberal no nosso cotidiano e o modo como esta repercute na educação.

No percurso histórico pudemos perceber que os estudos sobre a qualidade foram disseminados, destacando-se que esse surgimento no âmbito da industrialização do capitalismo data, aproximadamente, dos anos de 1920 nos Estados Unidos como um dos critérios de alcance das metas na indústria, tanto que nos estudos de Gentili (1995), tal fase é marcada pelo compasso do desenvolvimento de formas de organização da produção e do trabalho, aliada à influência da obra *Princípios de Administração Científica* de Frederick W. Taylor.

Durante a década de 1990 convivemos com o paradigma da Qualidade Total (QT), conceito/prática que persiste até hoje – de modo até mais acentuado – nos mais diferentes setores de nossa sociedade, a partir de um conjunto de princípios de orientação empresarial e mercadológica. Segundo Ramos (1994), uma de suas referências teóricas, vislumbrou quatro focos: o primeiro orientado para as **pessoas** e, nesse sentido, faz referências aos profissionais que direta ou indiretamente atuam no processo educacional; no segundo foco é orientado para os processos e diz respeito à qualidade funcional das atividades técnicas, pedagógicas e administrativas da escola; o terceiro foco são as **ferramentas**, ou seja, a qualidade técnica dos instrumentos e das metodologias empregadas e, por fim; o quarto foco reside nos **grupos** e sua capacidade de trabalho coletivo de forma solidária. A referida autora afirma que a QT é o ponto de convergência desses quatro focos.

De modo geral, a *qualidade total* possibilita a integração de três fatores fundamentais: qualidade dos produtos, de processos e de vida. Esse discurso foi associado à ideia de *clientelização*, em que todos, simultaneamente, são clientes e fornecedores. Dessa dinâmica foi realizado um movimento de transposição para a educação – agora com ares de *pedagogia gerencial* – na qual os princípios descritos transpostos para a escola como a solução para os problemas educacionais, já que há muito se dizia que os problemas não eram de falta de recursos, mas de má administração – falta de gerenciamento dos recursos financeiros, didáticos e humanos da escola. Ao assumir a Pedagogia da Qualidade Total (PQT) assumiu, também, a linguagem (cliente, fornecedor, relação custo-benefício etc.) e a organização próprias das empresas privadas (redução de gastos, maior controle da vida dos funcionários, rigorosidade etc.).

A tese de que o setor privado é mais eficiente na gestão de seus negócios em detrimento do Estado passou a ganhar força pelos defensores da PQT e, a partir daí, acentuaram-se os níveis de comparação no que diz respeito ao desempenho dos alunos nos vestibulares e em outros exames de larga escala, na estrutura dos prédios escolares e nas condições de trabalho dos professores. É inegável que o resultado de tais comparações, mostradas sem as devidas mediações, foram as estratégias utilizadas pelos defensores da parceria escola-empresa no contexto da realidade educacional.

Assim, a presença do setor privado na educação assume diferentes formas: no treinamento e cursos para os (despreparados) professores, na doação de computadores, na melhoria das instalações do prédio, na oferta de estágio¹⁹ (remunerados ou não) aos alunos. De modo que, paulatinamente, a escola foi incorporando os procedimentos de *gestão gerencial* e os traços valorativos das empresas privadas.

O fato é que programas ligados à QT foram muito divulgados no Brasil, iniciando-se no setor privado e passando para o setor público, possibilitando que *esta qualidade* tivesse vasta aceitação e propagação. No âmbito dessas preocupações com a qualidade mercantil de modo geral e com a indústria brasileira, em particular, é que se criou o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

¹⁹ O Centro de Integração Escola-Empresa (CIEE) do Pará tem um banco de dados imenso de alunos em idade entre 14 a 24 anos que buscam a primeira colocação no mercado de trabalho.

(PBQP) e do Programa de Competitividade Industrial (PCI) – ambos ligados a Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior –, cujo objetivo central foi apoiar a modernização das empresas brasileiras frente às exigências de abertura econômica e a forte concorrência estrangeira. Sendo que, ainda em 2001, com a extinção do PBQP foi criado do Movimento Brasil Competitivo (MBC), mantendo-se as preocupações com a qualidade industrial e a competitividade internacional, uma vez que na “terminologia do moderno mercado mundial, qualidade quer dizer excelência, privilégio, nunca *direito*” (GENTILI, 1995, p, 173).

A partir desse movimento de competitividade industrial foi transposto para o âmbito educacional traduzido em expressões como, por exemplo, “satisfação do cliente/aluno”, “fazer bem feito para ter melhores resultados”, “desenvolver o potencial dos recursos humanos”, “gerir melhor os recursos financeiros”, “garantia de qualidade”. São expressões que evidenciam a disseminação das ideias da QT na educação que passa a ser vista como um “produto”, um “serviço” e, como tal, deve ter tratamento semelhante ao empresarial, pois é certo que

[...] a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho (SILVA & GENTILI, 1995, p. 20).

Portanto, nesse momento de evidência do neoliberalismo a preocupação era de relacionar a educação com esse contexto político, econômico, social e cultural que se apresentava, logo, esta deveria acompanhar as mudanças operadas no mercado, mantendo-se a ideia da crença “fervorosa” e “convicta” na educação como fator de desenvolvimento. Preocupação manifestada por Gandin (1994) ainda no início da década de 1990 quando nos fez o seguinte alerta:

Se a sociedade como um todo aceitar a idéia de que a **educação não é um direito, mas uma mercadoria** (igual a qualquer outra) a ser adquirida no mercado (que os neoliberais insistem ser franqueado a todos os indivíduos na medida de sua competência [...]), teremos a cristalização da já existente desigualdade de educação recebida (GANDIN, 1994, p. 78 – grifos nossos).

Como o acesso à escola não se dá por meio da realização das promessas é, sobretudo, no período supracitado que se desenvolve um argumento mais consistente sobre a qualidade, agora convertida no acesso aos bens e serviços, pois

a qualidade em uma perspectiva mercantil reacende com força no cenário educacional com a máxima de *fazer mais e melhor com menos* (recursos, tempo, pessoas). Em outros termos, dizemos que qualidade passa a ser sinônimo de quantidade, uma vez permeada da retórica da produtividade, da eficiência e do desempenho em busca de produzir os melhores resultados (*quantificáveis*).

A expressão da qualidade na educação brasileira aliada aos aspectos mercadológicos e os princípios neoliberais produziram, ainda na década de 1990, orientações, leis, normas que pautaram-se na garantia de qualidade (da educação), tal qualidade se expressou em ideias de que a redução dos gastos, dos custos, aumento da competitividade e do lucro, enxugamento da máquina eram ações benéficas, o que foi amplamente difundido no Brasil. Expressão disso encontramos em alguns documentos oficiais trazem à tona tal necessidade, os quais citamos alguns para exemplificar: a *Constituição Federal de 1988* nos artigos 206 [...], VII – garantia de padrão de qualidade e artigo 214 [...], III – melhoria da qualidade do ensino; a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9394/1996) no Art. 3 IX – garantia de padrão de qualidade, Art.4 IX – padrões mínimos de qualidade pelo Poder Público, Art. 71 I – aprimoramento de sua qualidade etc.; no *Plano Nacional de Educação* (PNE – 2011/2020) – o termo é evocado em três momentos, quais sejam: no Art, 1º IV – melhoria da qualidade do ensino, no Art. 11 [...] o IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino [...] e no §2º o INEP empreenderá estudos para desenvolver indicadores de qualidade relativos ao corpo docente. Entretanto, no anexo das Metas e Estratégias, volta a ser evocado por treze vezes e, na maioria delas, para tratar, em várias dimensões da *melhoria da qualidade* (do ensino – fundamental, médio, profissional, superior –, da educação, metas, da oferta, etc.).

A exemplificação a partir dos documentos citados poderia ser mais extensa, mas nossa intenção é apenas ilustrar a preocupação com a qualidade expressão na legislação educacional brasileira, pois sabemos que as exigências pela qualidade não é recente, ao contrário, *ainda* é uma palavra em voga no âmbito da educação e ressoa desde “[...] as declarações dos organismos internacionais até conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais [...]” (ENGUITA, 1995, p. 95), tendo-a como o objetivo a ser perseguido no ensino, de modo que

qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem. Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar – se em termos de qualidade (p. 95).

Ainda com o mesmo autor encontramos a seguinte definição:

Inicialmente identificou – se somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes [...]. Mais tarde, o foco de atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir resultados máximos com o mínimo de custos. Esta já não era a lógica dos serviços públicos, mas sim a da produção empresarial privada. Hoje em dia, identifica-se melhor com os resultados obtidos pelos estudos, qualquer que seja a forma de avaliá-los: taxa de retenção, taxa de promoção, formação universitária, comparações internacionais de rendimento escolar, etc. está é a lógica da competição no mercado (ENGUITA, 1995, p. 98)

Consideramos que o debate da qualidade desvela uma dimensão que considera que tenham iguais condições de acesso a tudo, embora saibamos que o modelo societal não permite que se vivencie um contexto de amplas oportunidades, uma vez que a mesma é pautada na meritocracia como uma das formas de ascensão social, portanto, almejar a qualidade é acessar melhores condições de vida. Com as mesmas preocupações é que Gentili (1995, p. 172) diz que “trata-se de construir um novo sentido que leve a qualidade da educação ao *status* de direito inalienável que corresponde à cidadania, sem nenhum tipo de restrição ou segmentação de caráter mercantil”.

Desse modo, criou-se uma lacuna entre as conquistas estabelecidas e as medidas em relação aos gastos públicos e, de certo modo, acirrou as tensões por melhorias na qualidade do ensino e a disponibilidade orçamentária para garantir tal objetivo, com isso favoreceu a noção de qualidade consubstanciada na concepção de produtividade e eficiência, como no mundo empresarial, em detrimento de uma posição que referende o conhecimento como um direito de todos e dever o Estado.

Pelo que expusemos até aqui e ainda de acordo com alguns estudos já citados percebemos que o discurso da qualidade está ancorado nas mudanças que ocorreram na estrutura econômica – na base material – e não poderia deixar de ser, uma vez que consideramos o ensino (e a escola) como espaço-tempo de contradições, tal qual na sociedade. Embora, defendamos uma perspectiva que está para além dos ditames da economia, chamando-a de qualidade social, entendendo a

“educação como ato político e todo ato político um ato educativo”, asseverou Freire (1996) em sua *Pedagogia do Oprimido* e essa se aproxima do que propõe Dourado; Oliveira (2009, p. 211) quando compreendem a educação como “[...] promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e resgate social”.

O desafio de adotar o sentido de qualidade por implicar ter em conta as múltiplas determinações que afetam o ensino e estas estão tanto dentro da escola quanto fora dela. O contexto em que cada escola está inserida vai dizer muito sobre ela e o seu projeto emancipatório (ou não). Por fim, confirmamos:

Não obstante a imprecisão do conceito de qualidade, as políticas educacionais dessa primeira década de século XXI têm concorrido para que o tema da qualidade na educação seja alçado à questão central, urgente e, principalmente, de responsabilidade de toda a sociedade brasileira. Consoante o tom prioritário, tais políticas têm sido fundadas por diversos documentos legais, alguns transformados em resolução, outros no formato de pareceres ou orientações às escolas, às redes, aos sistemas e gestores públicos (NARDI; SCHNEIDER, 2012, p. 219).

Tendo como referência os conceitos de qualidade debatidos apresentamos as determinações do que o termo enseja defendemos, também, qualidade não é um conceito fluido, volátil e que a tudo admite. É certo que a diversidade precisa ser respeitada e valorizada, mas que os critérios precisam ser claros e mediados pelos contextos que apresentam e os projetos que se almejar usufruir.

Decerto que tal imprecisão no conceito é intencional, mas que falar, planejar, garantir, demandar, alcançar são demandas recorrentes para a propalada qualidade do ensino e este tem sido alçado à categoria de questão central para a educação brasileira e, mais especificamente, para os municípios. Tais indicativos têm sido materializados em documentos, resoluções, metas e orientações às escolas, municípios, redes de ensino, professores e pais de alunos de modo que toda a sociedade brasileira seja corresponsável por tal empreitada.

Nesse sentido, a propalada baixa qualidade do ensino é evidenciada pela incapacidade dos sistemas educacionais de garantir a permanência e a continuidade, com êxito na escola. Por força da legislação, da obrigatoriedade e até mesmo para garantir a manutenção em programas de renda mínima, os pais mantêm por anos os filhos na escola sem, contudo, que haja aproveitamento efetivo dos conteúdos que a mesma possibilita ser socializado.

Em seguida, enveredamos pelo debate da qualidade do ensino no contexto do capital, entendendo que a escola sofre influência dessas determinações e é, ao mesmo, parte do processo influenciando, também.

1.2 A QUALIDADE DO ENSINO DO IDEB NO CONTEXTO DAS DETERMINAÇÕES DO CAPITAL

O ensino vem, sistematicamente, sendo concebido como a aquisição de uma mercadoria e tem sido objeto de estudos e grande preocupação de diversos autores (CUNHA, 1997, 1997; CURY, 2005; DOURADO, 2009; FERNANDES, 2007; FREITAS, 2005; GENTILI, 2002), principalmente no que se refere ao aspecto técnico que o ensino tem sido destinado aos alunos, sobretudo a partir dos resultados dos exames de avaliação em larga escala.

O movimento engendrado pelas determinações do capital, principalmente em países periféricos do capitalismo submeterem a educação e o ensino às regras mercantis de eficiência e produtividade. Certamente que a vinculação não é linear e direta, mas mediadas por conflitos, contradições e apropriações das mais diversas possíveis, onde as respostas à crise tiveram (e ainda tem) repercussões de toda ordem e em toda a sociedade, atingindo todas as dimensões da vida humana, desde modificações na base produtiva, assim como em áreas políticas, sociais e educacionais.

Faz-se *mister* reconhecer que essas determinações na base material, de modo que possamos compreender os movimentos econômicos que pautam a atual conjuntura, cujo modelo econômico de referência é o dos países centrais do capitalismo. É esse modelo de desenvolvimento que os países periféricos almejam, de cujas características²⁰ podem ser assim enumeradas: dominação e dependência econômica dos países centrais do capitalismo; estrutura industrial, agropecuária e tecnológica desenvolvida e utilizando mão-de-obra especializada; modernos sistemas de transportes, segurança e comunicação; População Economicamente Ativa (PEA) e empregada nos setores secundários e terciários; reduzido (ou

²⁰ Fomos enumerando e sistematizando tais características a partir das aulas da Prof^a. Dra. Adriana Azevedo Mathis, na Disciplina *Trabalho e Políticas Públicas na Amazônia* (PPGSS/UFPA/2011), quase sempre a partir das análises de Márcio Pochman.

ausência de analfabetos); expectativa de vida elevada; acesso aos equipamentos públicos (saúde, educação, transporte, saneamento, lazer, segurança etc.); redução no índice de natalidade e de mortalidade infantil.

Mas convivemos, no Brasil, com problemas de países subdesenvolvidos (similares a alguns países africanos, como a Etiópia, por exemplo) por ainda estarmos vivenciando um processo de dependência econômica, política, social e cultural dos países centrais; a agricultura e indústria²¹ ainda emprega mão-de-obra bastante rudimentar, a PEA é acentuada no setor primário e em atividades pouco reconhecidas, tanto do ponto de vista social quanto legal, a exemplo dos camelôs e outros trabalhadores sem carteira assinada, domésticas; o acentuado contraste em urbano e rural, cidade e favela, ricos e pobres, pobres e miseráveis; crescimento populacional elevado, embora em sentido decrescente segundo o Censo 2010.

A compreensão desses movimentos tidos como da ordem do capital é fundamental para nossa análise na atual conjuntura, já que essas relações sociais são marcadas pela base material e, uma vez que essa base está fundada na propriedade privada dos meios de produção, podemos depreender que, por ser comum a todos, ela traz determinadas implicações para o conjunto da vida social, incluindo-se nesse tópico a educação. Assim, também não se pode entender a educação senão como um espaço de contradições e, portanto, de lutas e disputas sociais.

A existência da propriedade privada como “o produto, o resultado, a consequência necessária do *trabalho desapossado*” (MARX, 2004, p. 156) e da divisão social do trabalho se expressa nos diferentes papéis que os grupos sociais têm no processo de produção, fazendo com que a sociedade não seja uma comunidade no sentido estrito do termo, uma confraria em que todos pensam e querem o melhor para os demais. Em suma, nosso (longo) preâmbulo é para reafirmar que estamos inseridos em um movimento de base material que determina novas demandas educacionais e, nesse sentido, *nem o Ministério da Educação*

²¹ No município de Benevides, por exemplo, ao se instalar uma conceituada fábrica de cerveja em 2005, contou-se com grande incentivo estadual, com a promessa de 380 empregos diretos e outras centenas de empregos indiretos. De modo geral, esses investimentos são acolhidos pelo fato de que encontram, nesses locais/municípios/Estados, mão-de-obra em abundância e barata, isenção de impostos, incentivos fiscais, doação de terrenos e uma legislação flexível.

(MEC) nem o Conselho Nacional de Educação (CNE) definem os rumos da política educacional brasileira²².

Nesse sentido, o papel de organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) está no exercício da pressão, a partir da vinculação entre desenvolvimento econômico e educação, sobretudo, para a América Latina e, assim, iniciam um processo de orientação e planejamento das ações político-pedagógicas, criando um cenário de supremacia pelo controle dos resultados (quantitativos) a partir de exames de avaliação em larga escala (exames nacionais). Inicialmente, então, apontamos para uma relação assimétrica que envolve OCDE → PISA²³ → IDEB.

Sobre isto dizemos que a OCDE “tem se manifestado por meio da publicação de documentos, da divulgação de relatórios de pesquisa e do “aconselhamento” oferecido tanto aos países membros como aos outros” (MAUÉS, 2011, p. 76), uma vez que este organismo, segundo a autora tendo como referência um de seus documentos publicados em 2005²⁴ sustenta

[...] que a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico e o emprego. Em função disso, ressalta a importância do professor para a qualidade do ensino, apesar de destacar, com propriedade, não ser esse o único fator decisivo no processo do ensino e da aprendizagem. O documento elaborado por esse organismo internacional, ao estabelecer a relação entre educação e crescimento econômico, enfatiza que, para isso ocorrer, há necessidade de bons professores, cabendo ao governo desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente; desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores; recrutar, selecionar e empregar os professores; reter os professores de qualidade nos estabelecimentos escolares; elaborar e colocar em ação políticas relativas aos professores (idem, p. 76).

A materialidade do que “recomenda” a OCDE pode ser comprovada com as políticas educacionais implantadas no governo brasileiro, sobretudo, no que diz respeito aos exames de larga escola e o investimento na “formação” de professores. Outro aspecto que expressa tal política é na importância que assume o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em originalmente *Programme for International Student Assessment*, um de seus principais programas de avaliação

²² Frase proferida pelo Prof. Dr. Luís Carlos Freitas (UNICAMP), em debate na UFPA (2013).

²³ Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

²⁴ A autora, no referido texto, cita do documento *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir des Enseignants de Qualité*, [O papel crucial dos professores. Atrair, Formar e Reter os Professores de Qualidade] (2005).

comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, cuja coordenação no Brasil é feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a cada três anos, avaliando o letramento nas áreas de leitura, Matemática e Ciências (MEC/INEP, 2005). A ingerência é tão profunda que resultou na definição de que a nota 6,0 (seis) é o parâmetro para os países desenvolvidos e o Brasil deverá atingir essa meta em 2021, de modo que esse determinismo do PISA influencia diretamente no que é feito com os resultados do IDEB.

Ainda sobre os exames do PISA, o Portal do MEC, em 12/03/2012, comunicou que 25,7 mil estudantes, de 15 e 16 anos se submeteriam ao exame de Matemática, estimando os gastos em R\$ 2,8 milhões para a realização do exame, a ser dispendidos em ações como seleção e treinamento de recursos humanos, infraestrutura, digitalização das provas e armazenamento de material, mas a evolução era bastante animadora, uma vez que

No período de 2000 a 2009, o Brasil aparece entre as três nações que mais evoluíram no Pisa, segundo boletim da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde) divulgado em 2010. Nesse intervalo, a educação básica brasileira evoluiu 33 pontos e foi superada pelo Chile, que cresceu 37 pontos, e por Luxemburgo, com avanço de 38 pontos (MEC, 2012).

No plano brasileiro, o documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas” propõe que a melhoria da qualidade da educação, sobretudo a da educação básica pública, seja considerada um dos imperativos nacionais e tornou a avaliação em larga escala como a estratégia para aferir essa qualidade. Seguiu-se da criação do IDEB como o indicador que sintetiza a qualidade do ensino nas redes e escolas públicas do país e, tendo no mesmo uma nova política de avaliação e regulação, consubstanciada na lógica de resultados do INEP/MEC. Decerto, portanto, que esse movimento produz implicações para a formação de professores, para gestão do sistema de ensino e para as práticas que ocorrem na sala de aula.

É relevante registrar a indicação e esforço para a corresponsabilização da iniciativa privada, do governo e da sociedade para garantir as metas para a educação pública brasileira. Elas são assim descritas:

Meta 1 – **Acesso**: “Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola”.

Meta 2 – **Alfabetização**: “Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série (ou 3º ano) do Ensino Fundamental”.

Meta 3 – **Qualidade**: “Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é essencial para a sua série”. Ficou definido, então, que 70% dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio do conjunto de alunos das redes pública e privada deverão ter desempenhos superiores a respectivamente 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do SAEB, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática.

Meta 4 – **Conclusão**: “Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio”.

Meta 5 – **Investimento**: “Até 2010, mantendo até 2022, o investimento público em Educação Básica deverá ser de 5% ou mais do PIB” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007, p. 04).

Logo, a partir de um pacto entre iniciativa privada, o governo e sociedade tornou-se ainda mais complexa a compreensão da realidade, sobretudo no que se refere aos tênues limites entre o público e o privado. A participação do IAS na rede de ensino de Benevides/PA é um desses exemplos.

Outro elemento relevante na direção de garantir que, efetivamente, as escolas trabalhem na direção da qualidade proposta pelo MEC, é a formulação dos Indicadores de Qualidade na Educação – Ensino Fundamental, criados “com o objetivo principal de ajudar a comunidade escolar a avaliar e melhorar a qualidade da escola” (MEC, 2013, p. 5). A formulação do documento está expresso em dimensões, como descrito a seguir:

- Dimensão 1 – Ambiente Educativo
- Dimensão 2 – Prática pedagógica e avaliação
- Dimensão 3 – Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita
- Dimensão 4 – Gestão escolar democrática
- Dimensão 5 – Formação e condições de trabalho dos profissionais da escola
- Dimensão 6 – Acesso e permanência dos alunos na escola
- Dimensão 7 – Ambiente físico escolar

Segundo o documento/cartilha os indicadores tem o papel de (re)orientar a escola na busca da qualidade. Sugere que a escola constitua grupos de trabalho, mobilize a comunidade para reuniões, (re)planeje ações etc., entretanto, é omissa no que diz respeito ao repasse de recursos para a realização de atividades e, em

nossa compreensão, indica que a melhoria da qualidade do ensino é responsabilidade da comunidade escolar local.

Só a partir dos resultados atingidos no IDEB, enquanto indicador de qualidade do ensino, é que o MEC oferece apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. Tal apoio dá-se por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborado por uma comissão técnica do ministério e por dirigentes locais. O MEC dispõe de recursos adicionais aos do Fundo da Educação Básica (FUNDEB) para investir nas ações de melhoria do IDEB tendo, inclusive, estabelecido o atendimento prioritário a 1.242 municípios com os mais baixos índices (BRASIL; MEC, 2009c; INEP, 2010).

A *Prova Brasil* – materialidade expressa da avaliação na educação básica – foi criada em 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que utilizava a *teoria da resposta ao item* (TRI) que permitia ter um panorama amostral da educação das turmas de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Português e Matemática. A Prova Brasil é censitária e, por esta razão, expande o alcance dos resultados, porque estes oferecem dados não apenas para o Brasil e unidades da federação, mas também para cada município e escola participante, embora avalie, também, os estudantes da rede pública de ensino, de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º 4ª, do Ensino Fundamental (INEP, 2011).

O IDEB é o resultado do produto entre o desempenho dos alunos na Prova Brasil, aferido pela média da proficiência em Língua Portuguesa e em Matemática, expresso em notas de 0 a 10 somado ao rendimento escolar que, por sua vez, é aferido com base na taxa de aprovação dos alunos na etapa de ensino, por meio do Censo Escolar. O indicador de rendimento escolar é o inverso do tempo médio em anos que os alunos de uma escola, rede de ensino, município, estado ou mesmo do país levam para completar uma série. Simplificando: o IDEB reúne, em um só indicador, fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) e média de desempenho nas avaliações, cuja combinação é estudar os conteúdos a serem aferidos nos exames, não ser reprovado, acertar o maior número de questões nesses exames e, assim, melhorar os indicadores do município e da escola (melhores resultados).

Registramos que o SAEB, apesar de seus 23 anos (embora jovem), apresenta resultados que apontam para um *caos na educação*²⁵, pois não tem (e não poderia ter), por si só, o poder mágico de produzir as mudanças necessárias no “chão da escola”. A adoção dos exames nacionais em larga escala, propugnada pelos organismos internacionais e adotados pelos países periféricos, não tem logrado os resultados satisfatórios esperados do ponto de vista crítico e de qualidade social (não é a intenção dos mesmos), mas em outros aspectos têm obtido êxito, pois vem imprimindo uma lógica produtivista nos professores e nas escolas, acirrando a concorrência entre as mesmas e as redes públicas de ensino e entre os próprios alunos. Dessa relação de imposição da lógica produtivista na escola, destacamos como uma das formas que o capital utiliza para cumprir o seu papel, ou seja, a garantia de sua hegemonia.

Para estabelecer uma posição discordante desse processo citamos, por exemplo, uma entrevista de Diane Ravitch²⁶ em que a mesma faz uma revisão de suas posições pautadas no gerencialismo norte-americano e na defesa dos exames em larga escala, decretando que tal medida não foi suficiente para garantir a qualidade da educação e que os resultados calcados na meritocracia é nefasto e pouco eficiente. Em fragmentos da entrevista, publicado no jornal citado, quando perguntada porque mudou de ideia, ela diz:

Eu apoiei as avaliações, o sistema de accountability (responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes) e o programa de escolha por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de todas essas políticas me fizeram repensar. Não podia mais continuar apoiando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo.

Na sequência da entrevista, quando indagada sobre a contribuição e o papel dessas avaliações em larga escala, respondeu:

²⁵ A propósito, em tempos de mídias e redes sociais, a página no *Facebook* chamada, sugestivamente, de “Caos na Educação” denuncia alguns dos problemas graves da educação pública brasileira.

²⁶ É pesquisadora da Universidade de Nova York. Foi secretária-adjunta de Educação dos EUA, durante o governo de George Bush e indicada pelo ex-presidente Bill Clinton para o National Assessment Governing Board, órgão responsável pela aplicação dos testes educacionais americanos. (Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,nota-mais-alta-nao-e-educacao-melhor,589143,0.htm> . Acesso em dez. 2011). Muitos dos aspectos abordados nesta entrevista são retomados, em profundidade, na obra *Vida e Morte do grande sistema escolar americano* (2011).

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas, eles vão apenas aprender a fazer essas avaliações. Testes devem ser usados com sabedoria, apenas para dar um retrato da educação, para dar uma informação. Qualquer medição fica corrompida quando se envolve outras coisas num teste.

No caso do IDEB, no Brasil, há posicionamentos divergentes entre pesquisadores e estudiosos da educação sobre o alcance e os objetivos almejados. De um lado os que defendem a criação desse indicador como relevante no monitoramento da realidade educacional brasileira e, de outro, os que alertam para o risco de empobrecimento do processo educativo. Apresentamos duas posições sobre as questões citadas: em artigo publicado na *Revista Educação e Sociedade* Saviani (2007, p. 1246), referindo-se ao aspecto técnico do IDEB afirmou que

deve-se reconhecer que o IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados de evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola.

Com outro posicionamento, Oliveira (2008) alerta que o risco de afunilamento das práticas pedagógicas nas escolas é brutal, assim como o risco de induzir uma educação para o teste é muito alto, pontua que a discussão sobre a qualidade é bem mais complicada e da preocupação de se ter este índice como parâmetro para as políticas, o que empobreceria brutalmente o processo educativo.

Esse processo de subordinação formal à dinâmica dos exames em larga escala retrata um cenário em que a materialização da qualidade da educação é expressa pelos resultados do IDEB e empurra os gestores municipais a saídas, no mínimo, questionáveis – a exemplo das parcerias público-privadas com o IAS. Desde que o IDEB passou a ser publicado de dois em dois anos que se vive um processo de culpabilização dos professores pelos problemas da educação. São os responsáveis diretos (e únicos) pela violência nas salas de aula, alguns inclusive sendo acusados de serem responsáveis por ela e por não manterem relações (amistosas) com os alunos, por realizar a integração escola e comunidade, por

garantir a aprendizagem dos alunos, enfim, um professor polivalente/multifuncional²⁷, que se adapta adequadamente às mudanças.

Decerto, portanto, que o debate sobre a qualidade do ensino, principalmente com os resultados advindos da Prova Brasil não tem conseguido considerar, no conjunto que constitui o resultado final, questões como as condições socioeconômicas das escolas, tais como: condições de trabalho, precariedade das instalações, localização geográfica, acesso ao transporte escolar ou não etc., ou seja, outras situações que circunscrevem o ambiente escolar e que não são avaliadas, processadas, analisadas quando da avaliação da Prova Brasil. Essa dinâmica provoca certo desconforto na dinâmica de gestão da escola, pois a complexidade que envolve as ações para garantir a qualidade do ensino são mais abrangente que as aludidas pelas determinações do capital.

De modo geral, professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e outros profissionais da educação são favoráveis à avaliação, entretanto, o *modus operandi* é bastante questionável sob todos os aspectos, desde a concepção e interpretação até a divulgação dos resultados e, posteriormente, o que é feito dele. Em se falando de avaliação na escola pública constatamos em nossas observações no município de Benevides e nos lugares em que desenvolvemos nossas atividades profissionais desde a perspectiva mais tradicional/arraigada em que se mensura(va) os conhecimentos por meio de testes, provas e trabalhos escolares, cujo objetivo é verificar o que/quanto aprenderam para dar seguimento à série subsequente até as perspectivas mais diagnósticas/democráticas, a avaliação denota uma tomada de posição no sentido de ser um instrumento que subsidia a elaboração do planejamento e reformulação das práticas de aprendizagem dos alunos ou apenas um instrumento para classificar o aluno como apto ou não.

Faz parte do cenário de avaliação da aprendizagem várias perspectivas teóricas e práticas avaliativas na escola, as quais citamos três dessas: a diagnóstica, a somativa e a emancipatória. A avaliação diagnóstica como “[...] um instrumento

²⁷ Segundo o Houaiss (2001), o termo *polivalente* significa assumir múltiplos valores ou oferecer várias possibilidades de emprego e de função, a saber: ser *multifuncional*; que executa diferentes tarefas; ser versátil, que envolve vários campos de atividade; plurivalente; multivalente. A perspectiva presente nas falas dos professores versa sobre as inúmeras atividades que eles têm que realizar na escola e que demandariam uma equipe multidisciplinar (à exemplo do trabalho dos psicólogos e assistentes sociais), assim como em atividade como confecção da merenda escolar, serviços de limpeza, pequenos curativos, vigilância, serviços administrativos etc., principalmente em escolas localizados em municípios paraenses mais pobres e/ou em classes multisseriadas (HAGE, 2005).

fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade” (LUCKESI, 2002, p. 44). Esse tipo de avaliação diagnóstica acontece, quase sempre, no início de cada período letivo, em escolas cujo planejamento se dá após o início do ano letivo, onde os professores fazem uma espécie de sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos para, no período do planejamento, definiram os conteúdos a serem trabalhados.

A avaliação somativa, grosso modo, diz respeito àquele que acontece no final do período letivo e testa o conteúdo aprendido no período letivo e

[...] é uma avaliação pontual, já que, habitualmente, acontece no final de uma unidade de ensino, de um curso, um ciclo ou um bimestre, sempre tratando de determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. Acrescentando que “[...] faz um inventário com o objetivo social de pôr à prova, de verificar. Portanto, além de informar, situa e classifica. Sua principal função é dar *certificado, titular* (RABELO, 1998, p. 72, grifos do autor).

Por fim, a avaliação emancipatória, segundo Saul (1995), tem como fim último a libertação do sujeito, pois “os conceitos básicos envolvidos nessa proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa” (p. 61), conforme expressa sua autora:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 1995, p. 61)

Após esse pequeno desvio de rota para elucidar alguns aspectos da avaliação, valendo-nos de perspectivas diferenciadas, constatamos, por meio de entrevistas, que os professores buscaram, trabalharam e estudaram com vistas à qualidade do ensino, conseqüentemente contribuindo para alavancar o IDEB do município em questão. Em entrevista com professores da RME de Benevides ficou evidente o compromisso com tal questão:

Eles [do IAS] comentaram que ela ia precisar... que ela ia fazer tipo uma fiscalização com os alunos pra ver se tinha alunos pra trabalhar o *Acelera* de novo e o *Se Liga*, principalmente se o IDEB não tivesse subido, porque ela comentou sobre o IDEB com a gente. Ela comentou sobre o IDEB:

“gente depende muito do *Acelera* e do *Se Liga* pro IDEB subir”. Precisamos das outras turmas? Precisamos. Mas dois são programas que tá com duas turmas. Se subir a porcentagem, sobe a porcentagem do IDEB. Se eles conseguirem até 90%, vai subir a porcentagem do IDEB. Era o que mais ela comentava nas reuniões (Vana).

A concepção que perpassa os exames do IDEB é a do ranqueamento, da classificação e da priorização de conteúdos mínimos voltados para seguir as orientações e as exigências dos organismos internacionais e, nesse sentido, o sistema nacional

[...] busca nas avaliações externas uma metodologia que o fotografe sob um ponto de vista amplo, que lhe apreenda certas características, que lhe desenhe um perfil e que possa ser utilizado para mobilizar esforços no sentido de seu aperfeiçoamento (WERLE, 2010, p. 23).

A avaliação em larga escala apresenta um método com foco bem definido que é o de prestar contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público em relação ao trabalho desenvolvido pelas instituições escolares e esse tipo de avaliação não intenta particularizar o trabalho dos professores, as suas condições de trabalho, os recursos disponíveis, nem pretende mudar o fazer pedagógico. Além disso, em decorrência desses fatores há um incentivo orquestrado pela terceirização dos serviços escolares – como observado na parceria entre o IAS e a PMB –, a busca desenfreada pelo alcance e superação das metas oficiais.

Soma-se a esses elementos a ausência de criticidade que discutam essas ingerências no trabalho que se faz na escola e as empresas contratadas pelo MEC para aplicar tais avaliações não têm conhecimento do que seja qualquer processo avaliativo, desconhecem a realidade das escolas e buscam somente dados estatísticos para fazer comparações sobre o desempenho dos alunos e assim prestar contas aos agentes financeiros dos resultados obtidos para receber o seu *quinhão* pelo serviço realizado. Os professores de Benevides, de modo particular, argumentam que no processo de discussão e elaboração tanto da parceria, quanto da aplicação das avaliações externas, não foram ouvidos e suas ideias não foram consideradas, pois os interlocutores foram outros.

Nesse sentido, o *modus operandi* de aferição do conhecimento do IDEB comprova a interferência direta na agenda educacional do Brasil, de uma concepção privatista, a introdução da lógica da responsabilização e da meritocracia (cuja

implantação de bonificação em vários municípios é o exemplo mais expressivo) e a necessidade de empresas para materializá-los, sendo estes formulados a partir de uma visão de mercado. O posicionamento de Freitas (2011, p. 9) é elucidativa quanto a questão:

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de movimentos, ONG, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais (por exemplo: (Gall & Guedes, s/d). A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comandos em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis de propostas milagrosas – alguns de boa fé, outros nem tanto.

Importa ressaltar que o Brasil persegue a qualidade da educação, cujo indicador é o IDEB para, em 2021, chegar ao patamar de 6,0. É o patamar que indica a educação de qualidade. Entretanto, uma das principais dificuldades reside na ausência de outros referenciais que nos permitam instituir, nas escolas (e nas redes de ensino), um modo de interpretação dos resultados. Um dos maiores desafios é a avaliação, em uma perspectiva para além da mensuração, da aferição, da nota é a construção de referenciais que nos possibilitem compreender a avaliação para além disso, ou seja, um processo em que se possa avaliar a aprendizagem que é realizada na escola, a partir de um currículo que respeita e agrega elementos da realidade local, a partir de um acompanhamento do desenvolvimento do aluno em todas as áreas e não somente Português e Matemática, no percurso de sua trajetória na escola.

Uma prova, por si só, não indica o quanto o aluno aprendeu, mas apenas que aprendeu alguns conteúdos (aqueles requeridos naquele exame) então, nos perguntamos: isso é suficiente? Está apto para ir à série subsequente? E o quadro se agrava se levarmos em conta que o governo brasileiro definiu, com base nas orientações dos organismos internacionais, que os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática seriam os mais relevantes e, por conta disso, os conteúdos seriam aferidos nos exames nacionais estariam concentrados nessas duas áreas.

Desta feita, o aluno continua sozinho em meio às suas dificuldades e limitações, fazendo com que a avaliação em larga contribua para esvaziar o verdadeiro propósito de diagnosticar as ausências ou pouca construção/compreensão dos conhecimentos por parte dos alunos para, de posse

desses diagnósticos, realizar as intervenções qualificadas para superar as dificuldades. Na medida em que não trabalha nessa direção passa, então, a medir o sistema (municipal, em sua maioria) de ensino.

Compreendemos que ao analisar o desempenho de escolas públicas tendo como única referência o IDEB, cujo índice que tem sido considerado indicador de qualidade da Educação Básica, não potencializa o estabelecimento de reflexões para que outras escolas e municípios investiguem seus próprios desempenhos, assim como a influência de outros fatores intervenientes no processo aprendizagem e desempenho dos alunos em processos avaliativos, tais como: o ambiente de aprendizagem, a infraestrutura física da escola e da sala de aula, os recursos didáticos disponíveis etc.

Outra crítica a esse instrumento de aferir a aprendizagem dos alunos nas escolas e nos sistemas de ensino é que a mesma recai de modo mais acentuado em alunos provenientes das classes menos favorecidas, como observou Freitas (2007, p. 974):

Mesmo quando o IDEB é por escola, ele pode transformar-se em um mecanismo de ocultação do caso de grande quantidade de alunos procedentes das camadas populares que 'habitam' a sala de aula, de forma aparentemente democrática, mas sem que signifique, de fato, acesso a conteúdos e habilidades. Monitora-se o desempenho global do sistema (ou da escola), mas não se todos estão aprendendo realmente.

Importa registrar que a avaliação em larga escala, ao enfatizar a avaliação cognitiva das áreas específicas de Português e Matemática, provoca o que Freitas (2011) denomina de “estreitamento curricular”, pois permite que se avalie pelo nível básico excluindo, desse modo, outros conteúdos importantes para a formação do aluno que são preteridos em função da aquisição das habilidades básicas que farão parte dos exames. Sobre o “estreitamento curricular”, assim esclarece o autor:

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica e nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação” para todos os povos, via OCDE. Mas o básico, exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico (FREITAS, 2011, p. 12).

Uma das consequências desse movimento é que provoca mudanças na dinâmica na escola e nas redes de ensino de ensinar-aprender quase exclusivamente para a avaliação, ou seja, os esforços são concentrados nos conteúdos que serão aferidos nos testes, em detrimento de outros conteúdos relevantes do currículo.

Em face às constantes pressões por resultados que possam alavancar os dados do IDEB em avaliações posteriores e revestidos da preocupação e compromisso de que crianças tenham garantido o seu processo de alfabetização até os 8 anos é que foi lançado, no final de 2012, pelo Governo Federal/MEC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo versa sobre a oferta de cursos de formação continuada de professores com tutoria permanente e orientadores de estudos, distribuição de livros didáticos e jogos pedagógicos, nos moldes do que já faz o “Pro-letramento”. É um programa que funciona por adesão municipal e até o momento de sua divulgação já havia 5.271 municípios aptos a participar do Pacto.

Sabemos, por meio de leituras e da experiência vivida, que um dos pontos de tensão na escola é a qualidade do ensino, principalmente diante dos desafios da realidade e das condições em que o ensino tem sido efetivado na escola pública brasileira, embora reconheçamos os investimentos do Governo Federal em programas²⁸ de formação inicial e continuada de professores (e alguns voltados aos alunos) e os sistemas de ensino tem se voltado para a formação de professores da educação básica, principalmente por meio da formação em serviço, em nossa visão, para atender a grande demanda por formação com baixos custos, aligeiradas e sob a égide do discurso da valorização dos profissionais da educação, acentuando-se o foco nas políticas locais, a imposição do gerencialismo do âmbito mercantil para a educação e a escola, em suma, uma abordagem economicista da educação em que

²⁸ Coexistem na escola pública brasileira programas de diferentes naturezas e para diferentes públicos-alvo, entre os quais citamos alguns: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Programa Universidade Para Todos (Prouni), Proletramento em Linguagem e Matemática, Programa Escola Ativa, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

professores, supervisores e gestores foram *treinados* nas técnicas de gerenciais para solucionar os problemas da qualidade.

Ainda sobre o aligeiramento na formação de professores algumas análises afirmam que “tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional” (FREITAS, 2002, p. 148) e que, na maioria da vezes, “priorizam as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como as formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva” (idem, 2002, p. 149) e que a forma aligeirada de formação característica desse processo nem sempre tem contribuído com o objetivo de melhoria da qualidade da educação (MAUÉS, 2003, p. 100).

O termômetro para a garantia das exigências pelos resultados nos patamares definidos pelo IDEB é a de alfabetização de *todas* as até os 8 anos, um mínimo ou nenhuma reprovação e a contínua correção de fluxo. É relevante ressaltar que a relação direta entre o fluxo escolar e as notas da Prova Brasil vai acabar, pois de acordo com a argumentação de Freitas (2013), em palestra já citada, a tendência do ensino organizado em ciclos (embora arrefecida), classes multisseriadas e, em alguns casos, com o *ajuntamento* de alunos, aliado ao desenvolvimento de programas como o *Acelera Brasil* (de correção de fluxo) são indicadores que o fluxo escolar tende a se normalizar ou a se reduzir a índices mínimos e isso pode acirrar ainda mais as exigências por melhores índices nos exames para que se garanta as metas já previstas.

Entretanto, os exames em larga escala tendem a permanecer, consolidando-se como o indicador de qualidade da educação básica, dentre outras razões, por encontrar acolhida entre as secretarias estaduais e municipais de educação, na sociedade e na escola. Um exemplo desse tipo de incorporação ou de adesão são os registros de episódios em que escolas, para garantir que as notas de seus alunos sejam boas, colocam somente aqueles avaliados como os *melhores* para realizar os exames, considerando que o controle quanto ao número de ausentes/presentes não é muito eficiente. Outro caso – amplamente noticiado pelos meios de comunicação – refere-se a uma escola de São Paulo que obteve a nota mais alta nos exames daquele Estado (onde há uma política de bonificação para os *bons resultados*)

fraudando o processo, pois as denúncias indicaram que professores fizeram as provas no lugar dos alunos.

Uma vez livre da necessidade de correção de fluxo, a tendência é que as redes municipais organizem suas ações de modo a garantir a melhor maneira de que seus alunos tirem melhores notas e, para isso, a ideia de “treinamento”, “adestramento”, “estreitamento curricular” serão ainda mais acentuados. Semelhante ao que acontece nas empresas e a propalada “participação nos lucros”, as políticas de bonificação tem tendência a se acentuar cada vez mais. Em outros termos, dizemos que a escola pode trabalhar mais e melhor, pois disso depende os resultados do IDEB que, em última instância, poderão continuar a comprovar a “competência” da escola e de seu coletivo de professores.

Historicamente a escola sempre trabalhou para a garantia da apropriação da leitura e da escrita – até hoje são pontos nevrálgicos no Ensino Fundamental –, principalmente no 1º, 2º e 3º ano dessa etapa, uma vez que muitos professores, sistemas e escolas não levam em conta que tal processo pode (e deve) ser consolidado ao longo das séries iniciais e, no desespero, pressionados e avaliados são levados a tomar a atitude de vencer tais limitações (se é que é possível usar este termo) já nesses dois primeiros anos. Isso é contrário à literatura recorrente²⁹ em que analisa que existem diferentes modos de se apropriar da leitura e escrita, logo, não dá pra pensar em um currículo único.

Essa ausência de autonomia docente vem acompanhada de um processo de monitoramento das práticas pedagógicas, ou seja, o que fazem, como fazem, em que horário, o tempo de cada atividade, o planejamento, os instrumentos que utilizam, os resultados (mensuráveis), o que dá certo na sala de aula, nos inferem a afirmar que há um nítido movimento de cerceamento e/ou interferência no fazer pedagógico do professor, uma agressão a sua autonomia profissional.

Na perspectiva do IAS, dentro dos programas em questão, há o reconhecimento de que “o professor é submetido a tantos desafios, por outro, ele recebe **treinamento e apoio** permanentes” (OLIVEIRA, 1999, p. 98 – grifo nossos), pois esse processo, da maneira como foi concebido pelo IAS e acatado pelos municípios parceiros, coloca o professor como o principal – senão o único –

²⁹ Embora partindo de perspectivas teóricas diferentes, sugerimos o aprofundamento em referências como: Taberoski & Ferreira (1985, 2005); Cagliari (1989); Soares (2001, 2003); Tfouni (1995).

responsável pelo sucesso/fracasso do aluno, fazendo com que a autonomia do professor esteja bastante fragilizada. O fragmento manifestado pela professora Silvana, turma do Acelera Brasil em Benevides é elucidativo:

Ela [Coordenadora] comentou sobre o IDEB: “– Gente, depende muito do *Acelera* e do *Se Liga* pro IDEB subir. Precisamos das outras turmas? Precisamos. Mas dois são programas que estão com duas turmas. Se subir a porcentagem, sobe a porcentagem do IDEB. Se eles conseguirem até 90%, vai subir a porcentagem do IDEB”. Era o que mais ela comentava nas reuniões (em entrevista).

O resultado, segundo a ex-coordenadora dos programas em Benevides, foi de sucesso, pois “a meta do município foi alcançada e do programa também, que foi melhorar o IDEB”.

Embora falemos de um sujeito, datado, histórico, territorializado, com diferenças e subjetividades, é tê-lo como tal, uma vez que está amalgamado em um programa de conteúdos e metodologia pré-fixados como os “pacotes” propugnados pelo IAS e, simplesmente, não tem alternativas diante da pressão por resultados positivos. Contudo, também não queremos reforçar a ideia de que a boa escola e/ou município é aquele que não estabeleceu parceria com o IAS meramente, mas debater essa qualidade consubstanciada nessa parceria.

Por fim, o desafio foi/é problematizar questões em torno dos problemas que as parcerias com o IAS provocam para a gestão, professores e alunos, ou seja, para o coletivo da escola, pois as questões apresentadas no âmbito das determinações do capital, corrobora para que efetive uma concepção meritocrática e competitiva na escola. Destacamos, também, que o estabelecimento de parcerias na educação básica está afinada com as orientações emanadas pelos organismos internacionais, definindo políticas educacionais em todos os níveis de ensino, imprimindo, paulatinamente, a gestão privada da educação pública, fazendo com a nossa de luta, nesse campo, tenha urgência de ser atualizada, ou seja, “[...] não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública *com gestão pública*” (FREITAS, 2013, p. 386).

O direito à educação de qualidade, princípio fundamental para um exercício responsável no âmbito das políticas públicas, tem sido objeto de debate e de prática efetiva, desenvolvido por um coletivo de profissionais da educação que exercitam, cotidianamente, a contraposição ao modelo imposto pelas determinações do capital.

A luta desencadeada por esses profissionais visa, sobretudo, que se problematize a educação sob outros patamares, não mais associados ao mercado, mas a defesa de uma *outra* qualidade: a socialmente referenciada.

Importa observar que esse debate está envolto de contradições, pois até hoje a educação tem servido ao capital e que pensar outro modelo pressupõe a superação deste. Entretanto, compreendemos que os profissionais da educação, ao trabalharem por uma educação mais significativa/socialmente referenciada, atuam pela superação deste modelo societal e, em última instância, a escola pode ser potencializadora dessa discussão.

1.3 A QUALIDADE SOCIALMENTE REFERENCIADA

Até agora temos discutido os argumentos contra um modelo de qualidade do ensino forjado nas determinações do capital e que privilegia os resultados em detrimento do processo, num movimento redutor das outras potencialidades humanas. Entretanto, é necessário destacar o lugar e o significado que assume outras proposições/reivindicações que, somadas ao compromisso de *uma (outra) qualidade*, expressam o conteúdo de novos princípios, valores e determinações.

Nesse sentido, em um contexto nacional marcado por continuidades e descontinuidades no plano social e educacional (FRIGOTTO, 2011), por mais que pareça lugar-comum o velho/renovado tema da qualidade do ensino, ainda não podemos “baixar a guarda” e negligenciar aspectos importantes que fazem parte desse debate, principalmente quando nos deparamos com um processo de avaliação que vem instituindo o que Ball (2001) denomina de “cultura da performatividade”, conceito denso e para o qual utilizamos as reflexões da autora a seguir:

Na lógica da cultura da performatividade, o gestor e o professor são figuras que aparecem envolvidos com os resultados, em função de que deles são cobrados os dados finais, relacionados às metas estabelecidas. Essa situação vem trazendo, segundo Ball, uma espécie de mudança na subjetividade do professor, que passa a ser constantemente cobrado, inquirido, demandado em função dos resultados de seus alunos, criando um clima de medo, ansiedade, competitividade entre os pares. Para Ball essas cobranças podem criar uma espécie de esquizofrenia, em razão do próprio julgamento que os professores possam fazer de suas práticas, das formas como atuam e dos “rigores do desempenho”, que por

vezes obriga que sejam adotadas outras práticas, que podem mesmo ir de encontro a crenças, valores e atitudes assumidas (MAUÉS, 2011, p. 80).

Se não é esta a qualidade que queremos, mas o que defendemos como qualidade? Pensamos que não basta chamar de *qualidade socialmente referenciada*, embora a literatura já nos apresente autores elementos que se somam as dimensões que queremos referenciar, entre os quais (re)tomamos em citação a seguir:

Nesse sentido, sem sinalizar a adoção ou não de padrão único de qualidade, entende-se que é fundamental estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no tocante à melhoria do processo educativo e, também, à consolidação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, visando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada.

Com essa compreensão, Darling-Hammond e Ascher (1991) ressaltam que as dimensões e fatores de qualidade da educação devem expressar relações de: a) *validade* - entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se reduzindo a médias ou similares; b) *credibilidade* - tendo em vista elementos que possam ser confiáveis em termos do universo escolar; c) *incorruptibilidade* - ou melhor, fatores que tenham menor margem de distorção; d) *comparabilidade* - ou seja, aspectos que permitam avaliar as condições da escola ao longo do tempo. A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática (DOURADO & OLIVEIRA, 2009, p. 207).

Em nossos estudos no âmbito do grupo de pesquisadores do Observe/UFGA também temos nos debruçado em pesquisas que buscam fortalecer, ampliar e aprofundar as discussões sobre as questões relativas à democracia e a qualidade do ensino visando, assim, atuar no sentido da construção e consolidação de projetos estratégicos de emancipação social das pessoas o que é, em síntese, contrária as proposições defendidas nas parcerias com o IAS. Em nossa opinião é um conceito mais amplo que envolve uma matriz formativa pautada que vai desde questões econômico-sociais e adentra nas dimensões da criatividade e da sensibilidade estética. Envolve uma concepção de educação que se amplia.

Nossa qualidade não tem como referência somente os indicadores do IDEB, embora tenhamos ciência da importância de termos parâmetros de avaliação, mas

ainda assim afirmamos que tendo o IDEB como único parâmetro significa a subordinação de nossa análise a uma perspectiva extremamente técnica, quantitativa e descontextualizada das reais condições de vida dos alunos e de todo o contexto em que a escola está inserida.

Concordamos que algum tipo de qualidade é necessário, entretanto, que esta sejam pautada em parâmetros de construção de um projeto coletivo de sociedade, no compromisso com o tempo de aprendizagem dos sujeitos e num processo de formação que tenham como parâmetro e emancipação humana de toda e qualquer forma de opressão. Nesse sentido, os resultados de testes padronizados, por si só, não dão conta de responder a essa demanda, entre outros limites, por não vislumbrarem as mudanças estruturais do atual modo societal. Mas reconhecemos, entretanto, que os resultados do IDEB servem, ao menos, para evidenciar que há muito a ser feito nesse campo.

Na defesa da escola/ensino público, objetivo que perpassa todo o nosso estudo, enquanto espaço/tempo público, estatal, democrático e que tem um projeto coletivo em constante (re)construção os sujeitos não são capturados na pressão por resultados, como advoga o IDEB, mas o fazem alicerçados em um compromisso histórico-social e educacional.

Mas, afinal, em que consiste a qualidade do ensino público brasileiro? A partir das leituras realizadas, eventos formativos em que tomamos parte e do vivido no “chão da escola”, esboçamos alguns pressupostos/condições sem, contudo, prescrever um modelo ou um ponto de vista, tampouco, nosso posicionamento ter um caráter instrumental, embora reconhecendo como um aspecto importante nesse debate, pois entendemos que a qualidade implica, para além do quadro material-administrativo, a revisão seus princípios pedagógicos, sociais, filosóficos e epistemológicos. Em que pese a separação – somente para efeito didático – entre questões curriculares e administrativas, enumeramos alguns pontos de (nossa) vista sem, contudo, que a exposição expresse uma ordem de prioridade ou que sejam indicativos inflexíveis e inquestionáveis:

- **Condições de trabalho:** neste item enumeramos questões relativas à infraestrutura³⁰ da escola que, por sua vez, pressupõe o acesso a todos os equipamentos e instalações da escola (quadra, salas, refeitório, climatização); merenda escolar (cardápio variado e de acordo com as necessidades nutricionais dos alunos); mobiliário escolar condizentes com faixa etária dos alunos e em números suficientes; salários em patamares que garantam condições dignas de vida à todos os trabalhadores da educação (serventes, porteiros, professores etc.); uniforme escolar; materiais audiovisuais e materiais disponíveis (garantida a sua manutenção e pessoal para manuseá-los); acesso aos livros em espaço próprio e em quantidade suficientes. Em suma, uma ambiência física educativa que resguarde o direito à educação;
- **Valorização profissional:** embora em nossa linha de pesquisa tenha um vasto número de pesquisa tratando desse aspecto, preferimos fazer uma compilação do sabemos/lemos/defendemos a respeito e, assim, enumerá-los: salários dignos³¹, plano de cargo, carreira e salários, pois com isso o professor ascende horizontal e verticalmente, independe do “humor” da chefia; garantia de formação inicial e continuada consonante com as necessidades didático-pedagógicas dos professores, pois há uma queixa recorrente, principalmente em relação à formação continuada, por não partir das dificuldades/necessidades dos docentes;
- **Currículo e avaliação:** defendemos uma prática pedagógica de avaliação diagnóstica, processual e emancipatória, assim como defendemos que tenhamos a

³⁰ Para ilustrar a situação grave do estado do Pará destacamos que, em pesquisa realizada com 1.353 docentes paraenses de Belém, Concórdia do Pará, Curralinho, Altamira e Marituba no que se refere às condições de equipamentos, 60,5% dos docentes do Pará avaliaram como regular ou ruim. A pior avaliação entre os sete estados [pesquisados]. Quanto aos recursos pedagógicos (quadro-negro, xerox, livros didáticos etc.), novamente o Pará chama a atenção se comparada aos demais estados: 70% dos respondentes avaliaram estes recursos como ruins ou regulares, sendo a pior avaliação entre os estados, soma-se o fato de que foi no estado do Pará onde encontramos o maior percentual dos que declararam ter intervalos insuficientes para lanche/descanso (55%), destoando muito dos demais estados nesta opinião (OLIVEIRA, 2012, p. 18).

³¹ Se tomarmos como referência apenas o salário mínimo emanado pela Constituição Federal de 1988 em seu Art. 7, inciso IV, assevera que o “salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim” e, de acordo com estudo realizado pelo DIEESE de um mínimo de R\$ 2.674,88 (janeiro de 2013), já teríamos problemas para referenciar a *dignidade* desse valor, mas se tomarmos como parâmetros as lutas históricas e reivindicatórias da categoria, os investimentos que fazemos (e são feitos pelo Governo) em formação e a especialização de nossa atividade esse valor, sem dúvida, que está longe de contemplar as reivindicações históricas da categoria.

avaliação do sistema, mas que os parâmetros sejam as condições em que o trabalho se realiza e os resultados sejam para melhorar as deficiências nas redes de ensino e, por tabela, das escolas e dos alunos; respeito às diversidades geográficas/regionais, políticas, religiosas, sociais, raça e religião; que o currículo e a avaliação tenham em conta o grau de satisfação dos alunos com seu aprendizado; que as taxas de aprovação, reprovação e abandono (e outros) sejam estímulos para se (re)pensar novas práticas e novos reordenamentos; projeto pedagógico compatível com o diagnóstico de cada unidade escolar e uma multiplicidade de linguagens e experiências educativas;

➤ **Gestão Democrática:** a democracia não pode ser uma expressão no vazio, um conceito do projeto político pedagógico da escola

[...] tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 1998, p. 46).

Deve ser assumida como fator relevante de melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento e continuidade das políticas educacionais como políticas de Estado (para além das mudanças de governo). De modo geral, a gestão democrática das escolas e do sistema é colocada como fundamento, condição essencial, da qualidade social da educação defendida nesses espaços, mas a lógica de vivência desses processos limita-se a atender exigências do mercado, rechaçando, por exemplo, com práticas de bonificação de professor de acordo com seu (da turma) desempenho, práticas, estas, já implantadas em algumas redes municipais e estaduais brasileiras.

A materialidade de um processo de gestão democrática envolve, também, a autonomia no desenvolvimento das atividades e nos encaminhamentos das questões coletivas, assim como na participação social nas instâncias de decisão dos sistemas de ensino e das escolas. As interações nos espaços coletivos são de respeito a pluralidade de ideias.

A sugestão desses elementos não encerra o debate, pois se acresce o financiamento da educação (que 10% do PIB recém-aprovados não serão suficientes), pois entendemos que a qualidade da educação pública reflete as políticas e o compromisso do Estado para com esse direito básico e que precisam

ser urgentemente ampliadas e aprofundadas para romper com as discriminações e exclusões e garantir a efetiva oportunidade para todos. A enumeração em questão reflete, em suma, o clamor expresso nos eventos de reivindicação da qualidade da educação.

Reconhecemos que a dimensão do *direito para todos* é incoerente com o modelo de sociedade que vivemos, uma vez que esta está pautada na divisão social do trabalho, condição precípua de igualdade entre os seres humanos, de modo que defendemos que uma educação de qualidade passa pela concepção de homem e de sociedade e tem na educação um processo de atualização histórica, como expressa Paro (2001).

Na concepção de qualidade ensejada o envolvimento não envolve não apenas o resultado final, mas o processo que determinaram (ou não) tais resultados, os elementos que podem expressar, ou mesma se aproximar, do que costumamos chamar de qualidade socialmente referenciada. Nessa concepção, a educação tem uma proposição emancipadora e a qualidade decorre do desenvolvimento de novas relações econômicas, sociais, políticas e culturais com vistas ao fortalecimento da escola pública.

Em conformidade com o debate ora empreendido a análise de Dourado, Oliveira e Santos (2007), advoga que a qualidade social deve considerar as dimensões intra e extraescolares são condições imprescindíveis e que afetam as condições de ensino e aprendizagem. De modo geral, destacam os autores que a dimensão intraescolar compreende: a) as condições de oferta do ensino (plano do sistema); b) a gestão e organização do trabalho escolar (plano da escola); c) a formação, profissionalização e ação pedagógica do professor (plano do professor) e; d) as condições de acesso, permanência e desempenho escolar (plano do aluno). No que concerne a dimensão extraescolar refere-se aos fatores econômicos, socioculturais e às obrigações inerente ao Estado na garantia, com recursos públicos, da educação e na viabilização de condições de formação e valorização da carreira docente.

Nesse sentido, é a concepção de sociedade e de homem/mulher que os conhecimentos, habilidades e atitudes serão desenvolvidos, de modo que o “ensino de qualidade” será aquele que tenha a possibilidade de relacionar, em seu processo de formação, as dimensões *econômicas* (porque busca a superação da divisão

social do trabalho a socialização dos bens e serviços produzidos por estes), sociais (na superação desse modo societal), *políticas* (emancipação do homem e da mulher de sua posição subjugada ao capital), *culturais* (desenvolvimento, apropriação da cultura produzida pelo homem/mulher), *antropológicas* (envolve as características, os modos de pensar e agir, valores, diferenças e identidades dos grupos sociais), *estéticas* (envolve a sensação, a beleza, a percepção e a arte), tornando-se, assim, uma qualidade socialmente referenciada. É um ensino que está intimamente ligado ao movimento de transformação da realidade, com vistas a superação desta sociedade.

Por certo que sobre cada dimensão recai um estatuto teórico, mas aludimos que, nesse particular, interessa-nos apontar alguns dos elementos que constituem outras áreas de conhecimento que estão ficando em segundo plano quando se prioriza determinados conhecimentos em detrimento de outros, em um processo de seleção que não é natural, mas intencional.

Está para além desse atual culto à avaliação e preparação para exames em áreas específicas (como Português e Matemática), porque compreende o currículo como um movimento de libertação dos oprimidos, como postula Freire (2001), pode e deve tanto socializar o conhecimento já sistematizado pela humanidade, quanto investigar a realidade social do educando, estabelecendo assim uma articulação entre estes conhecimentos e a realidade. Entretanto, reconheçamos este como um horizonte limitado frente ao Estado de direito em que vivemos onde toda a nossa discussão – sobretudo no Grupo de Pesquisa Observe – é pelo alargamento dos direitos para podermos, pelo menos, reivindicar outros ou manter os que já estão garantidos. No campo da avaliação, aponta-se para a reivindicação de superar a lógica mercantil que norteia tal modelo avaliativo e a criação de outros referenciais, desta feita, pautado na participação e na qualidade social.

Vivemos uma conjuntura de contradições, fruto de uma sociedade que é essencialmente contraditória, pois ao mesmo tempo em que apregoa a educação como bem público, associa-se aos princípios mercantilistas de educação (e seus fins utilitaristas) concorrendo para este quadro o apoio/financiamento do empresariado brasileiro em escolas públicas (salários, infraestrutura, bibliotecas, pequenos serviços de manutenção, “pacotes” educacionais de material e assessoria por parte de empresas etc.) por meio de contratos de gestão, já tratados em capítulo anterior.

Em síntese, partimos da necessidade de se criar indicadores/categorias, situadas em seu tempo histórico, de caráter emancipatório, tais como: a) universalização da escola pública; b) qualidade do ensino socialmente referenciada (salários dignos, democracia escolar, infraestrutura adequada e satisfatória etc.); c) financiamento público da educação; d) gestão democrática da escola, reiterando os aspectos já abordados, por entendermos que a escola não é só mais aparelho ideológico do Estado na perspectiva althusseriana, nem tem em seu cerne a solução exclusiva ou messiânica para todos os problemas, embora sobre a mesma recaia as melhores/piiores expectativas.

As afirmações acima indicam que somos seres que, no espaço da escola, temos intencionalidade, embora estejamos encharcados de práticas de mando e submissão social, de contradições e, aproveitando-se dessa dimensão contraditória, enveredamos pela possibilidade do contrário, do diferente, de outro movimento histórico. Concordando com Lombardi (2010) ao referindo-se ao movimento empreendido na análise marxista em sua grande preocupação de “desvelar o movimento histórico em suas relações primordiais, rompendo com a ideologização burguesa que tornou esse processo idílico, simplista e louvador do trabalho e da competência do empreendedor burguês” (p. 253).

Algumas das inquietações/convicções apresentadas têm se mostrado bastante pertinentes, uma vez que já estamos apartados de um projeto pedagógico da escola e de sociedade que não o modelo imposto pelo modelo societal vigente, a gestão democrática desse modelo de Estado mostra-se incapaz de superar o abismo de socialização/disseminação de conhecimentos como direitos de todos e as políticas implementadas na escola (e a propalada melhoria da qualidade do ensino) têm sido incapaz de proporcionar um ambiente favorável para que ensino e a aprendizagem se efetive integralmente, aliado às práticas político-econômicas de baixa valorização dos docentes e da escola pública.

É fato que a qualidade do ensino está inserida em um contexto/dinâmica da polissemia que envolve os elementos *gestão escolar* e *qualidade do ensino*, assim pontuamos alguns dos diferentes enfoques nas orientações (referenciais) que assumem as políticas educativas, extremamente reguladas pelas lógicas reguladoras do mercado. Dizemos, então, que é também por meio da gestão que

poderemos chegar à qualidade do ensino, daí nossa limitação de trabalhar com tais dimensões de modo separado.

Na concepção defendida por nós, as notas do IDEB não refletem a totalidade dos processos pedagógicos vivenciados na escola, não encerra, em si mesmo, a qualidade do ensino, pois nenhum exame, sozinho, (por melhor desenho que tenha) terá a capacidade de conseguir totalizar essas vivências, mensurar, de tal modo, que nada escape à avaliação. Tarefa impossível se levarmos em conta a dinâmica dos sujeitos, suas interações, seus ritmos de aprendizagem, a realidade vivida em cada escola/sala de aula.

De modo geral, afirmamos que o enfrentamento do quadro complexo e desigual exige um investimento em novas formas de organização da rede pública de ensino, na perspectiva de que as mesmas, mais do que reprodutoras das desigualdades educacionais, façam das suas contradições intrínsecas o ponto de partida para (re)pensar outro modo de organização. Com isso voltamos a lembrar dos inúmeros casos em que escola, cuja localização geográfica de difícil acesso, aliada aos pífios índices educacionais de qualidade, segundo o IDEB, padecem com a alta rotatividade de professores e/ou ausência dos mesmos.

Em certa medida, isso se soma às reivindicações antigas de ampliação do número de professores (e demais profissionais) com jornada integral garantindo, nessa dinâmica, um planejamento sistemático e interdisciplinar, a formação de professores efetivamente continuada, pois parte-se das necessidades do coletivo de trabalho que vive o cotidiano de uma única escola, e não mais na rotatividade de hoje quando os professores se vêem no horário do recreio, na sala dos professores, geralmente, uma vez na semana, principalmente os que trabalham com as séries finais do ensino fundamental.

Observamos, então, que ao não se enfatizar a necessidade do debate da necessidade da qualidade do ensino, não conseguiremos compreender esses e outros desafios da escola pública, tais como a lógica do produtivista pautada para o Ensino Fundamental, a bonificação por resultados, as condições de trabalho e formação etc.

Mas quem decide o que é qualidade? O que está contido nessa demanda por qualidade social? Uma das possíveis respostas a ser problematizada é a que diz

respeito ao coletivo da escola, da rede de ensino, da comunidade. Defendemos que a qualidade social precisa ser construída com base visando a superação deste de subserviência da educação ao capital; na participação democrática orientada para os valores como a justiça, a solidariedade e o respeito; orientada para as demandas e necessidades sociais; a formação de postura crítica envolvendo os aspectos de diversidade sociocultural e ética, talvez uma construção análoga à “qualidade negociada”, de que nos propõe Freitas (2005).

Apesar dos discursos das reformas de todos os tipos na educação com vistas à propalada qualidade educacional, estas se constituem, em inúmeros casos, em estratégias para a manutenção das bases de funcionamento do sistema de acumulação e, desse modo, reforçam e consolidam atual modelo de sociedade. Embora a aferição da qualidade do ensino, pela via do IDEB, se apresente como inovação, afirmando o combate às desigualdades sociais e educacionais, de modo geral, no “chão da escola” apresenta-se em sua dimensão técnica e instrumental, destituída das tensões pertinentes as políticas públicas segregadoras, que mascara, dentre outras coisas, a grande desigualdade de acesso ao ensino, bem como de permanência e sucesso na trajetória acadêmica.

Tendo o desafio de apontar elementos definidores da qualidade socialmente referenciada, um dos objetivos propostos neste capítulo, retomamos algumas características da qualidade gerencial, concebida segundo a lógica do mercado, cujo foco está voltado para índices e resultados, eficiência e eficácia, para contrapô-las à qualidade social e, desse modo, delinear o contorno no qual refletimos a qualidade social. Nosso exercício resultou no quadro a seguir:

QUADRO 02 – QUALIDADE GERENCIAL X QUALIDADE SOCIAL

QUALIDADE GERENCIAL	QUALIDADE SOCIAL
Sociedade fundada no egoísmo do mercado capitalista	Sociedade alicerçada em valores de justiça, solidariedade e humanidade
IDEB/SAEB	Qualidade socialmente referenciada
Parcerias com empresas e sociedade civil	Financiamento público
Cultura dos resultados	Gestão participativa
Salvaguardar o mercado capitalista	Interesse da classe trabalhadora
Caráter seletivo/competitivo	Caráter hegemônico
Gestão empresarial	Gestão democrática
Competição no mercado de trabalho	Democratização (do acesso, permanência, sucesso, gestão e financiamento)
Projeto social excludente	Promotora da emancipação humana (inclusivo)
Formação de mão-de-obra de baixo custo	Formação integral dos sujeitos e valorização dos trabalhadores
Padrões de produtividade, eficácia, eficiência e excelência	Padrões de cidadania, justiça, participação e igualdade

Avaliação como técnica neutra (Laval, 2004)	Avaliação qualitativa e contextual da escola
Produtivismo / performatividade	Projeto político-pedagógico e currículo sintonizados com a realidade local
Formação em serviço / treinamento	Formação inicial e continuada
Política de bonificação e premiação	Valorização dos profissionais da educação (salários, condições de trabalho, formação etc.)

Fonte: Elaborado pela autora (2014)

Importa ressaltar que o quadro apresentado busca a problematização das duas dimensões em evidência, portanto, ao pretender trazer à tona essa inquietação podem ser indicativos de que da necessidade de repensar a simples cópias de modelos e práticas gerenciais nebulosas, compreendendo que é no exercício da gestão democrática que, por princípio fundante, não prima pela meritocracia, e isso está alicerçado no comprometimento com o social. Reforça-se, então, a necessidade de rechaçar os discursos democráticos, mas que tão intensamente se assentam em práticas gerenciais.

Por fim, o que constatamos, por meio da observação e da literatura, é a precarização da educação em todo o País, expresso na falta de estrutura física das escolas, nos equipamentos sucateados e obsoletos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, na avaliação e nos resultados dessas avaliações. Fazemos coro a afirmação de Saviani (2013) em entrevista³² recente:

Em síntese, eis a perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira desde o final da ditadura (1985) até os dias de hoje:
FILANTROPIA + PROTELAÇÃO + FRAGMENTAÇÃO + IMPROVISAÇÃO
= PRECARIZAÇÃO GERAL DO ENSINO NO PAÍS (grifos nossos).

indicando, nesses termos, que “o novo e grande protagonista com pretensões de hegemonia no atual contexto da educação brasileira é o empresariado”. É contra essa visão, também, que nossa luta se pauta e se justifica.

Todo o movimento de qualidade socialmente referenciada debatido até aqui, embora com a ressalva que os conceitos e definições foram ressignificados com o passar do tempo, pode ser sintetizado na seguinte concepção: “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas” (SILVA, 2009, p. 223). Segundo a autora, são características definidoras de uma escola de qualidade social:

³² <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em 07/abril/2013.

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (idem, p. 225).

Nesta mesma direção, depreendemos que as atuais políticas públicas educacionais expressam o movimento do capital, num campo de disputas e conflitos, de correlação de forças entre Estado, sociedade e capital e que esta visão é visceralmente distinta da perspectiva trazida pela autora. Complementamos essa perspectiva com a assertiva de Santos (2002, p. 133) de

[...] uma educação socialmente incluyente, em todos os seus aspectos, uma qualidade de processos, em direção às mudanças requeridas notadamente em favor das populações sempre alijadas dos benefícios que a ciência e o progresso podem gerar.

Para atender as finalidades deste estudo, o capítulo em seguida apresenta as especificidades em que se gestou a parceria com o IAS e a PMB, as mudanças na dinâmica das escolas envolvidas, as condições objetivas de implantação da parceria e as modificações na gestão, autonomia e na qualidade de ensino municipal. Os dados, oriundos de observações e entrevistas, mostraram que os impactos dos índices oficiais, aferidos a partir das notas do IDEB, cujo foco está voltado para os resultados, como práticas excludentes, constitui um desafio crucial e está relacionado às possibilidades de se construir uma nova sociedade – verdadeiramente democrática e igualitária.

CAPÍTULO 2 – TENSÕES ENTRE PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Neste primeiro capítulo discutimos as tensões que marcam, sobremaneira, o século 21 e que envolve um conjunto de determinações sócio históricas e dimensões impostas por condições objetivas e subjetivas que o capital determina, como um dos mecanismos para dar continuidade ao seu processo de expansão e acumulação. Esse conjunto de determinações acaba por interferir em vários campos da vida humana: social, econômica, política, cultural e religiosa fazendo-se presente no que pensamos e fazemos. Tais relações só podem ser analisadas a partir das determinações na sociedade capitalista e isso implica apreender como esse modo de produção desenvolve seu aparato ideológico de sustentação na dinâmica societária e, diante disso, as repercussões dessas para o debate sobre o público e o privado encontram pertinência.

Para tanto, focamos nosso debate na *crise estrutural do capital* (MÉSZAROS, 1989; 2002; 2011) fundamentalmente, e em algumas de suas repercussões no mundo e, sobretudo, no Brasil. Nas reformas ensejadas por esse movimento do capital, marcadamente as reformas da educação dos anos de 1990, cuja característica basilar versa sobre a incorporação de valores mercantis, já que as esferas pública e privada, no âmbito da vida social e na educação, sofreram alterações substanciais e um novo ente passa a compor o cenário educacional – o público não estatal que se manifesta no chamado “terceiro setor”.

A existência do público não estatal compreende o abandono por parte do Estado como “executor” dos serviços e demandas, porém, mantém a função de “provedor” (BRASIL, 1995), ou seja, continua com o repasse de recursos públicos para organizações não-governamentais para que realizem os serviços antes de exclusividade do Estado. Decerto que retomaremos ainda nesse nas páginas que se seguem, pois a reflexão sobre o contexto onde surgem e se desenvolvem essas relações são fundamentais para lançar luz sobre a concepção de parceria pode colaborar na compreensão das potencialidades e limites desse modelo de cooperação entre Estado, sociedade e setor privado.

No mundo do capital, a organização é setorializada apresentando, desse modo, o primeiro setor (Estado), o segundo setor (mercado), mas como não dão conta de suprir as demandas da sociedade, tem-se o surgimento do “terceiro setor” para garantir as demandas não acolhidas pelo Estado e pelo mercado. Na explicitação do debate acionamos Montañó (2002, p. 142) na definição de “terceiro setor” como certa “tendência de responsabilidade sobre a oferta de políticas sociais da esfera estatal para instância de natureza privada dos mais diversos formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações etc”. Portanto, desafios (pro)postos pelo terceiro setor, as configurações da educação nesse contexto e o aprofundamento da crise estrutural são elementos debatidos nas páginas que se seguem.

2.1A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: contexto, definição e características

Nos últimos anos, em particular após a década de 1970, o mundo passou a vivenciar um contexto de crise do sistema de produção capitalista. Diferente de outras crises, onde o capital conseguia superá-las por meio da expansão do processo de acumulação, utilizando áreas e regiões ainda inexploradas do planeta, agora ela o afeta em sua totalidade, embora de natureza diferenciadas, repercutem em várias dimensões da vida humana e de possuem contornos teóricos bastante diversificados – há explicações de todos os lados.

De modo preliminar afirmamos, nos referenciando em Marx (2009), que a centralidade ontológica do trabalho não se configura como uma opção pessoal, mas decorrente da compreensão de que é pelo trabalho que o ser humano produz a sua forma de existência humana, assim como a satisfação de suas necessidades básicas, ou seja,

Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas que eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, contestáveis por via puramente empírica (MARX, 2009, p. 86-87).

O que nos leva ao exercício de compreender que a maior distinção entre os animais e os seres humanos “não é o fato de pensar, mas sim o de começar a produzir os seus meios de vida” (idem, p. 87). Isso nos indica que, ao partirmos da

concepção do trabalho como categoria ontológica, enveredamos no estabelecimento de articulações que envolvem outras dimensões da vida em sociedade.

O caráter nefasto da crise estrutural e, por conseguinte, das políticas educacionais impostas à escola, sobretudo as que envolvem as parcerias com o IAS nos intenta compreender esse contexto de crise que vem se acentuando nesse modo de produção, pautado em um modelo de produção que se sustenta na ampliação de fronteiras, na acumulação permanente, cuja lógica interna de reprodução expansionista tem produzido os seus próprios limites, ou seja, em seu interior o capital realiza manobras no sentido de deslocar suas contradições, o que pressupõe o aprofundamento das mesmas (MÉSZÁROS, 2002).

É necessário, portanto, problematizar o quadro de *crise estrutural do capital* que a mera exposição, ainda que em Istvan Mészáros, é insuficiente para garantir a compreensão desde a sua gênese – que antecede em muito a década de 1970 – quando se evidencia, de modo mais evidente, a deflagração da crise no interior do próprio sistema, uma vez que “o capitalismo experimenta hoje uma profunda crise, impossível de ser negada por mais tempo, mesmo por seus porta-vozes e beneficiários” (MÉSZÁROS, 2011, p. 32) e que teve/tem ressonância no âmbito dos países de economia capitalistas, sobretudo. A crise aprofundou-se de tal modo que levou o capital a desenvolver

práticas materiais da destrutiva auto-reprodução ampliada ao ponto em que fazem surgir o espectro da destruição global, em lugar de aceitar as requeridas restrições positivas no interior da produção para satisfação das necessidades humanas” (MÉSZÁROS, 1989, p. 103).

Para explicar a origem desta crise, continuamos valendo-nos da assertiva do autor citado de que a crise tem origem na produção, consumo e circulação/distribuição e essas três dimensões “tendem a se fortalecer e a se ampliar por um longo período, provendo também a motivação interna para a sua reprodução dinâmica recíproca em escala cada vez mais ampliada” (MÉSZÁROS, 2002, p. 978). Em suma, só se pode falar em crise estrutural do capital quando

[...] a tripla dimensão interna da auto-expansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema. [...] quando os interesses de cada uma deixam de coincidir com os das outras, até mesmo em última análise. A partir deste momento, as perturbações e “disfunções”

antagônicas, ao invés de serem absorvidas/dissipadas/desconcentradas e desarmadas, tendem a se tornar cumulativas e, portanto, estruturais, trazendo com elas um perigoso complexo mecanismo de *deslocamento de contradições* (MÉSZÁROS, 2002, p.799 – grifos do autor).

Aqui, focamos como o autor compreende as perigosas contradições do sistema capitalista, engendrado em uma crise sem precedentes na história da humanidade e atinge todas as dimensões da sociedade: econômica, política, cultural, filosófica, educacional e nos impõe a necessidade de abrir um (longo) parêntese para suscitar alguns elementos que determinaram a atual crise vivenciada hoje. Anote-se que a expressiva expansão dos modelos neoliberais no final da década de 1970 e início da de 1980 deu-se em função da crise do Estado do Bem-Estar Social, também chamado de Estado-Providência e *Welfare State*, cujo objetivo central foi promover a igualdade entre as pessoas, por meio da intervenção econômica e social, para “auxiliar” as pessoas que dele necessitassem, esvaziando-se a ideia de um Estado individualizado, em que se rompe com a ortodoxia liberal (*laissez-faire*), tão cara do liberalismo e uma tentativa de combinar equidade e justiça social.

Em Oliveira (1998), a crise do Estado-providência trata-se, também, de um movimento de “transferência para o financiamento público de parcelas da reprodução da força de trabalho”, expressando “uma tendência histórica de longo prazo no sistema capitalista” (OLIVEIRA, 1988, p. 10). No excerto em seguida, reproduzimos um dos argumentos em que o autor embasa sua análise:

Nas últimas cinco décadas, acelerada e abrangentemente, o que se chama de *Welfare State*, como consequência das políticas originalmente anticíclicas de teorização keynesiana, constituiu-se no padrão de financiamento público da economia capitalista. Este pode ser sintetizado na sistematização de uma esfera pública onde a partir de regras universais e pactadas o fundo público em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente a população por meio de gastos sociais (OLIVEIRA, 1988, p. 19).

É por meio do fundo público e da consequente intervenção do Estado que ocorre o financiamento da reprodução do capital (particular). Para o autor, Estado do Bem Estar continua sendo um Estado classista e que os gastos com o financiamento do capital são acentuados, mas concebe-o, também, como um espaço de lutas de classes no qual ocorre a construção de uma esfera pública caracterizada pela

“construção e o reconhecimento da alteridade do outro, do terreno indevassável de seus direitos, a partir dos quais se estruturam as relações sociais” (p. 39).

É o contexto propício para a emergência de novos modos de lidar com o mercado, sobretudo, por meio de políticas fiscais em um processo de reestruturação produtiva, da privatização e do enxugamento da máquina estatal, por meio de políticas fiscais e monetárias em consonância com os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) dentro da lógica de “acordos de cooperação”, como um mecanismo de combate à pobreza, a partir do fornecimento de empréstimo, sob garantias bastante rígidas.

A reestruturação produtiva, evidenciadas de modo mais contundente na década de 1970, diz respeito às transformações ocorridas com os novos processos produtivos a partir das inovações tecnológicas e das alterações nas relações de trabalho, produzindo:

um monumental desemprego, uma enorme precarização e uma degradação crescente na relação metabólica entre o homem e a natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (ANTUNES, 2001a, p. 13).

Tal fase é caracterizada pelo

desemprego em dimensão estrutural, precarização do trabalho de modo ampliado e destruição da natureza em escala globalizada tornaram-se traços constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital (ANTUNES, 2003, p. 34).

No caso do trabalho, ou melhor, na ausência deste, em seu sentido pleno (com todas as garantias trabalhistas e previdenciárias), percebe-se uma ação de desmonte que vai desde a perda de direitos adquiridos pelos trabalhadores em suas lutas (a exemplo da “flexibilidade” da carteira assinada e a existência dos contratos precários de trabalho), passando pela supressão da “esperança” e da “utopia” para se pensar/lutar por outro modelo de sociedade que não a do capital. No que concerne especificamente à crise do desemprego, agora estrutural, a assertiva de Antunes (2001b, p. 01) nos auxilia na compreensão desse contexto. Diz ele:

Como resposta do capital à sua crise estrutural, várias mutações vêm ocorrendo e que são fundamentais nesta viagem do século XX para o século XXI, caso se queira, como ensinou Marx, "apoderar-se da matéria, em seus pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas" (conforme a nossa epígrafe recolhida do posfácio à 2ª edição de *O capital*, de 1873). Uma delas, e que tem importância central, diz respeito às metamorfoses no processo de produção do capital e suas repercussões no processo de trabalho.

Retomando tais aspectos mais recentemente, Antunes (2011) reafirma a atualidade de seu debate ao localizar na década de 1970 e, mais especificamente a de 1980, enquanto o período em que a América Latina vivencia um contexto de reestruturação produtiva, abrindo-se aos ditames do modelo neoliberal e, assim, passando por um momento (ainda bem presente) de desconstrução dos direitos sociais do trabalho.

Esse processo de flexibilização envolve elementos que se originaram lá no modelo de reestruturação produtiva no meio do debate sobre a *acumulação flexível* que visam modificar (flexibilizando) as regulamentações do mercado e as relações de trabalho. Tal uma categoria foi formulada por Harvey (1998), que assim a sistematiza:

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, [...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (p. 140).

O contexto da *acumulação flexível*, estudado e sistematizado por Harvey (1998), dá conta de que o desaparecimento de postos de trabalho em larga escala repercutiu na disseminação de formas diversas de contratos de trabalho, em sua maioria, não regulamentados, bem como formas não comuns de assalariamento, tais como as chamadas economias informais (trabalho autônomo ou por conta própria) aliadas às jornadas flexíveis, terceirizações, informalidade e desemprego. Dando curso a essas determinações é que a lógica neoliberal é impulsionada por uma racionalidade técnica que nega a efetivação das garantias conquistadas historicamente, como a carteira assinada e a jornada de trabalho de 8h, por exemplo.

Encontrar uma saída negociada para tal crise é tarefa impossível frentes aos projetos que se colocam em pauta e o excerto a seguir reforça esse aspecto. Diz ele:

Imaginar que dentro da estrutura de tais determinações causais antagônicas possa ser encontrada uma solução harmoniosa **permanente** para o aprofundamento da crise estrutural de um injusto sistema de produção e de troca – o qual está empenhado ativamente em produzir uma crise alimentar global, por cima de todas as suas outras contradições gritantes, incluindo a sempre mais difusa destruição da natureza –, nem mesmo tentar remediar suas miseráveis desigualdades, **é a pior espécie de pensamento ilusório e beira à irracionalidade total** (MÉSZAROS, 2011, p. 29-30 – grifos nossos).

Essa conjuntura tem ressonância em outras áreas como, por exemplo, no âmbito das relações internacionais e, nesse sentido, seus impactos mais evidentes foram/são camuflados sob o argumento de serem de cunho étnico-religiosos o que, de certa maneira, acabam por mascarar, muitas vezes, o interesse no petróleo, objeto da cobiça norte-americana. Assim, em nome da “pacificação do mundo” vive-se em guerras constantes (declaradas ou não), sobretudo, ao terrorismo, cujo ápice culminou nos atentados ao *World Trade Center* em Nova Iorque no dia 11 de setembro de 2001. Essa ação resultou no argumento perfeito para a avalanche de invasões em países do Oriente Médio, a exemplo do que aconteceu no Afeganistão e Iraque, incentivados e patrocinados militarmente pelos Estados Unidos.

Pensar as (im)possibilidades da educação plena ou de um modo de vida igualitário indica a necessidade de um exercício de compreensão das determinações, internas e externas, que vão se construindo, ao longo do século 20 e início do 21, uma sociedade que Francisco de Oliveira (2003) sintetiza com a utilização da *metáfora do ornitorrinco*, que significa um ser malformado, a meio caminho da evolução, mas que não vê mais saída, ou seja, a metáfora sugere os impasses do desenvolvimento econômico, social e político brasileiro. Assim descreve-a:

O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava: não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. Restam apenas as “acumulações primitivas”, tais como as privatizações propiciaram: mas agora, com o domínio do capital financeiro, elas são apenas transferências de patrimônio, não são propriamente falando de “acumulação”. O ornitorrinco está condenado a submeter tudo à voragem da financeirização, uma espécie de “buraco negro”: agora será a previdência social, mas isso o

privará exatamente de distribuir renda e criar um novo mercado que sentaria as bases para a acumulação digital-molecular. O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão (OLIVEIRA, 2003, p. 150).

Nesse sentido, a metáfora do ornitorrinco nos traz, na perspectiva exposta por Frigotto (2007, p. 1133) “uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural, que nos transforma num monstrengo em que a “exceção” se constitui em regra, como forma de manter o privilégio de minorias”. São elementos da historicidade necessária para compreendermos os determinantes do atual contexto capitalista, também apresenta alguns dos problemas que a política desenvolvida pelo sistema capitalista traz em seu bojo, como as já citadas que envolvem os milhões de trabalhadores desempregados e/ou em situação de subemprego, corroborando para o quadro de apropriação privada do resultado da produção dos homens/mulheres.

É nesse contexto que problematizamos os limites entre público e privado em um contexto de crise estrutural, sobretudo, por explorar dimensões entre a ação do Estado e as ações no âmbito da iniciativa privada, pois como já afirmado anteriormente, o século 20 nos apresentou uma nova lógica de economia global e a consequente ampliação dos mercados para os países ditos periféricos de modo a manter ou aumentar a margem de lucros, aliada a redução dos custos de produção, bem explicitado por Dupas (2005) nos seguintes termos:

[...] o discurso hegemônico neoliberal do Pós-Guerra Fria, que garantia aos grandes países da periferia uma nova era de prosperidade pelas políticas de “abrir, privatizar e estabilizar” – receita batizada na América Latina de “consenso de Washington” – mostrou-se ineficaz. Os resultados foram, em geral, decepcionantes e têm exigido orçamentos públicos muito apertados, justamente no momento em que os efeitos sociais perversos da privatização aparecem com toda força, reduzindo ainda mais a legitimidade dos governos e das classes políticas (DUPAS, 2005, p. 3).

Tais reflexões nos conduzem à constatação de que não são claros os limites entre público e privado, como já foram no passado, uma vez que o aprofundamento das ações do capitalismo deixa “o imenso espaço vazio” na ação do Estado, modificado pelo advento das privatizações.

Nesse sentido, exige-se um Estado mínimo, cujo modelo a ser aplicado é o neoliberal, em que o mercado é desregulamentado, os serviços públicos não são realizados, exclusivamente, pelo Estado provocando, em certa medida, a

desassistência e a deterioração das questões sociais, tornando ainda mais contraditório os limites entre as esferas pública e privada.

No contexto da realidade brasileira, sobretudo, a partir dos anos de 1990, com o crescente grau de privatização em que o discurso da publicização esconde a opção pela oferta privada, uma vez que as políticas e propostas dos governos têm privilegiado o estabelecimento de parcerias entre os setores público e privado. Grosso modo, representam um contrato/acordo entre dois (ou mais) entes (jurídicos ou não) que, livremente, aceitam desenvolver ações, conhecimentos ou compartilhar experiências articuladas em torno de objetivo(s) comum(s) e é, também, por meio deste viés do benefício de todos, do bem comum, que as mesmas encontram acolhida e expansão no atendimento dos serviços, antes sob a responsabilidade exclusiva do estado, como a educação, por exemplo.

Tais relações envolvem, entre outros elementos, o repasse de recursos do Estado para a chamada “sociedade civil”, neste caso representado por organizações do terceiro setor, para implementar as ações imprimindo a lógica da parceria como uma necessidade características desses novos tempos. Desse modo, o repasse de recursos públicos para o setor privado, por meio do estabelecimento de parcerias, reforça os aspectos ideológicos da “limitação” do Estado em cumprir os direitos³³ constitucionais dos cidadãos.

Nesse sentido, as articulações entre o que é de interesse geral (público) e quais são os interesses e situações particulares (privado) se confundem e se entrelaçam. Esse entrelaçamento que envolve, quase sempre, uma perspectiva que dê lucro aos defensores dos interesses privados é financiado, inclusive, com recursos públicos. O alargamento do espaço público, tomados pela ação privada, é que possibilitou o surgimento e expansão de organizações sociais privadas e essas vêm aumentando a sua área de abrangência, antes restritas ao âmbito privado (BOBBIO, 1987).

Para problematizar as tensões entre público e privado convocamos as contribuições de Bobbio (1987, p. 27), cuja síntese foi transcrita abaixo:

³³ Expresso, minimamente, na garantia dos direitos sociais como “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (CF-1988, Art. 6º, da CF/1988).

os dois processos, de publicização do privado e privatização do público, não são de fato incompatíveis, e realmente compenetraram-se um no outro. O primeiro reflete o processo de subordinação dos interesses do privado aos interesses da coletividade representada pelo Estado que invade e engloba progressivamente a sociedade civil; o segundo representa a revanche dos interesses privados através da formação dos grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos.

Com isso atestamos que as fronteiras entre o público e o privado mostram-se fluídas do ponto de vista das relações, dos objetivos e fins que se almejam alcançar. É pela via da **privatização do público** que ganham centralidade os grupos e organizações sociais que atuam junto ao Estado para “fazer valer” os seus interesses, ao invés de ser um Estado para o coletivo atrela-se ao favorecimento de alguns. Em suma, significa o “aumento da intervenção estatal na regulação coativa dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos infra-estatais, ou seja, o caminho inverso ao da emancipação da sociedade civil em relação ao Estado [...]” (p. 25).

A dicotomia entre público e privado ainda não foi superada e a presença do público-privado ganha relevância nesse momento particular do Estado, pois ao problematizarmos elementos dessa atuação estamos a questionar a atuação do mesmo no que concerne à administração dos recursos públicos e a sua finalidade em relação a sociedade. Os dois termos dessa dicotomia se condicionam mutuamente “no sentido de que se reclamam mutuamente”, pois

no interior do espaço em que os dois termos delimitam, a partir do momento em que este espaço é totalmente ocupado, eles por sua vez se delimitam reciprocamente, no sentido de que a esfera do público chega até onde começa a esfera do privado, e vice-versa (p. 14).

Também por meio de Bobbio nos é possível analisar que a sociedade capitalista, em certa medida, cristalizou a diferenciação entre as esferas pública e privada, cuja distinção fictícia se estabelece com relação ao próprio indivíduo, tomado como “*burguês* que cuida dos seus interesses privados em concorrência ou em colaboração com outros indivíduos”, e como *cidadão* quando as pessoas privadas se reúnem em um público para atender ao interesse da sociedade (p.17).

No debate das parcerias público-privadas, cuja definição do ponto de vista legal coloca-se como um “contrato administrativo de concessão na modalidade patrocinada ou administrativa”, segundo o art. 2º da Lei Federal 11.079/2004. Importa ressaltar que não se trata de processo de privatização, pois na parceria

público-privada há um contrato de concessão, com determinações quanto ao período de duração e se destina a realização uma ação ou projeto específico. Embora nossa discussão esteja na direção de reforçar o caráter nefasto e propositalmente confuso.

Entretanto, o processo de valorização do capital e as formas que este encontra para se reproduzir também são contraditórios, logo, o debate do público e o privado também o é. As análises e estudos de Montañó (2008) tem sido relevantes na elucidação da abrangência e complexidade que envolve o público e o privado, ressaltando quatro contradições capitalistas do “terceiro setor” na relação público-privado. Nesse particular, a sociedade burguesa “desde a sua constituição como hegemônica, desenvolve-se contendo e reproduzindo contradições estruturais e fundantes” (MONTAÑO, 2008, p. 27), contradições estas que dizem respeito à essa estrutura burguesa, são apresentadas pelo autor nos seguintes termos:

1 – Se refere à contradição da socialização da produção e a apropriação privada do seu produto: a produção é cada vez mais algo coletivo e de massa, mas a apropriação dessa produção encontra-se nas mãos dos capitalistas, por meio da exploração da mão de obra dos trabalhadores, ou seja, a “sociedade capitalista gera uma oposição entre o público (produção social dos trabalhadores) e o privado (meios de produção nas mãos dos capitalistas, o que garante a exploração e a expropriação privada do produto do trabalho alheio)” (p. 28);

2 – A falsa liberdade (negativa) e a igualdade e a justiça social: efetivamente observa-se que “na concepção de liberdade dos liberais (ausência de impedimentos formais) consiste numa noção burguesa de liberdade” (p. 29), ou seja, tal liberdade (negativa) pressupõe a desigualdade entre os indivíduos; não apenas “natural”, mas necessária e, neste sentido, “a desigualdade num contexto de concorrência (o livre mercado), motivaria as pessoas a se superarem e superarem seus concorrentes”;

3 – o Estado como instrumento de reprodução da ordem e garantia da propriedade privada e da acumulação capitalista, e esta instituição como instrumento de desenvolvimento de formas que visam à diminuição de desigualdade social: em suma, “o Estado contraditória e concomitantemente desenvolve uma função pública (diminuir as desigualdades sociais) e uma função privada (garantia dos *status quo*, da propriedade privada e da acumulação capitalista)”, ou seja, tal contradição expressa que o Estado cumpre um relevante papel para a acumulação de capital

quando, em tese, deveria cumprir sua função de garantir os direitos sociais dos indivíduos;

4 – *Diz respeito à setorialização do real no Estado como primeiro setor, no mercado como segundo setor e na sociedade civil transmutada em terceiro setor:* insere o debate ideológico que “setorializa a realidade social em três instâncias autônomas e dissociadas” e, dessa forma, acaba por esconder o “caráter contraditório que o mercado ainda mantém [...] e escamoteando também a contradição ainda existente entre o Estado (oposição entre sua função privada – instrumento do capital – e sua função pública – garantia de direitos sociais, civis e trabalhistas)” (p. 38). Em outros termos, sinaliza para a solidariedade individual-voluntária que passa a ser usada em substituição da solidariedade sistêmica, ou seja, responsabilidades do Estado com as necessidades sociais de modo que a solidariedade, participação, altruísmo e colaboração cidadã são estimulados e, desta forma, se estabelece o senso comum de que o “terceiro setor” é a solução.

A solução salvacionista proposta pelo “terceiro setor” de atendimento à ausência e/ou insuficiência do Estado não tem logrado sucesso na garantia de serviços básicos e demandas de inclusão social. Como já alertava Gentili (2001) existem novas, algumas não tão novas, formas de exclusão social e educativas vividas hoje na América Latina, região marcada pela barbárie e a negação dos mais elementares direitos humanos a milhares de indivíduos.

Ainda nessa (pequena) digressão sobre exclusão e inclusão Freitas (2003) também alerta para o fato de que as mesmas não se dão, intrinsecamente, por um ou por outro, mas pela resolução da contradição fundamental, trabalho e capital. Portanto, é inimaginável que a educação, por exemplo, será suficiente para realizar o processo de inclusão plena, ao contrário, é pungente a compreensão dos mecanismos criados pelo próprio capital para a manutenção de sua hegemonia. Citamos, como exemplo, os 39 milhões de analfabetos absolutos na América Latina como marcas expressivas deste *apartheid* escolar, ou mesmo os mais de 10 milhões de brasileiros adultos analfabetos, segundo dados da Unesco (2014). Isso nos impõe a necessidade de evidenciar que as desigualdades educacionais são resultados/antes das desigualdades fundantes do modo de produção capitalista.

Portanto, a efetivação de uma educação que se direcione para além da reprodução política e ideológica para além dessa sociedade só poderia ser

concretizado quando da superação desta, dada a impossibilidade de alterar substancialmente a totalidade social sem superar o atual modelo.

Desta forma, impelidos pela necessidade de compreender a atual fase do capitalismo contemporâneo e as suas múltiplas manifestações, principalmente nos países periféricos, acionamos a análise de Harvey (2004) e a pertinência da análise da geografia desigual na acumulação de capital. O autor em questão propõe que se faça uma mudança na linguagem de “globalização” para “desenvolvimento geográfico desigual” argumentando, para tal, tratar-se de uma compreensão de como ela ocorreu e não na sua “naturalização”, pois a globalização em relação à geografia recente designa “uma nova fase de exatamente este mesmo processo intrínseco da produção capitalista do espaço” (p. 81), ou seja, “o Estado de certo modo viu-se reduzido ao papel de descobrir maneiras de criar um clima favorável aos negócios” (p. 94), uma vez que os Estados tendem a se preocupar com a competitividade.

Nesse debate, há uma nítida tendência de se compreender o desenvolvimento geográfico desigual como algo naturalizado, fruto de um processo de urbanização desigual, entretanto, há ressalvas a se fazer. Além dessa particularidade, outro aspecto abordado pelo autor é a desigualdade política. Sobre esse aspecto, afirma que

os que fazem a política distinguem-se por pautar os movimentos do outro, do adversário, por impor-lhe minimamente uma agenda de questões sobre as quais e em torno das quais se desenrola o conflito [...]. É evidente que o adversário, em seus movimentos, tenta, por sua vez, desvencilhar-se da pauta e sair fora da agenda que lhe é oferecida/imposta. É nesse intercâmbio, desigual, que se estrutura o próprio conflito ou jogo da política (OLIVEIRA, 1998, p. 15).

Segundo o entendimento do mesmo autor, vivemos um período de indeterminação, em que existem experiências inventivas, mas que não se situam no campo dos conflitos, de modo que a política é apropriada pelos partidos e pelas empresas e o espaço do conflito é esvaziado. Nesse sentido, é muito pertinente o que diz Harvey (1998, p. 98) de que as “condições desiguais oferecem abundantes oportunidades de organização e ação política” e aponta dois horizontes de utopia de organização e ação política: as utopias espaciais e as utopias do processo social. As utopias espaciais se dão na construção de espaços controlados e seguros e, as utopias do processo social têm na utopia do mercado o seu principal exemplo,

portanto, conclui-se que “as utopias do espaço precisam enfrentar o desafio do processo e as utopias do processo precisam enfrentar o desafio do espaço” (p. 98).

É nesse movimento contraditório que pode residir, também, as condições concretas da resistência e de disputas, características da sociedade de classes, cujas manifestações, complexidade e possibilidades não estão dadas. Decerto que a esfera pública foi se contaminando pela lógica privada, da eventualidade e o Estado foi, gradativamente, se comprometendo com repasses, cada vez mais volumosos, de recursos (públicos) a instituições – algumas nem sempre decentes ou mesmo de comprovação de seriedade para com uso dos recursos públicos – o que pode contribuir para o desvio de recursos financeiros.

Essa contaminação pela lógica privada tem ressonância na escola, sobretudo as que estão sob a égide de parcerias público-privadas comprometendo, em certa medida, a função pública do Estado de, genericamente, prover os cidadãos em suas necessidades. Para melhor compreendermos a configuração estatal e as políticas educacionais nesse contexto de parceria é que apontamos, na sequência, um debate sobre o Estado – desde as suas primeiras formulações – e as implicações para as determinações das políticas educacionais.

2.2 O PAPEL DO ESTADO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao longo dos últimos séculos, de Maquiavel até Hobbes, e de Locke e de Rousseau até Marx, o Estado é interpretado de diferentes maneiras, logo, as várias feições que o Estado assume pode nos esclarecer algumas das concepções, formas de agir vivenciadas na contemporaneidade. Nem de longe temos a pretensão de oferecer um conceito definitivo sobre o Estado, mas, para início de debate, partimos de uma ideia elementar que compreende o Estado como uma organização complexa que detém poder político, embora tal político estatal tenha se consolidado ao longo da história da humanidade, ora pelo uso da força, ora pelo uso da coerção e, em vários momentos, tendo o monopólio e legítimo de uso da força física contra seus súditos. Apresentamos duas concepções de Estado que se contrapõem e, nesse sentido, privilegiamos as perspectivas liberal e marxista por representarem uma oposição e, ao mesmo tempo, uma evolução no conceito do Estado.

O primeiro é a perspectiva de **Estado liberal** e, para tal, recorremos a alguns clássicos, tidos como precursores do pensamento democrático liberal, tais como: Maquiavel, Hobbes, Locke e Rousseau. O contratualismo, genericamente, trata do surgimento do Estado a partir de um contrato social em que os seres humanos dão anuência sobre a necessidade de um poder estatal por meio do qual a ordem e a paz pode ser garantidas pelo referido poder.

No tocante à teoria liberal-clássica³⁴ de Estado é fundamental ressaltarmos que é uma perspectiva centrada no comportamento individual, explicado pela natureza humana. Parte do princípio que os membros da sociedade atuam em grupos, são competitivos e não se constituem como classes sociais. Assim sendo, nesse tipo de sociedade a prerrogativa é que os interesses grupais e individuais, nunca de classe, são os que têm sido levados em consideração. Em tese, o Estado ideal é imparcial e visa ao bem comum.

De forma mais consistente, confirma Carnoy (1994, p. 23):

É nesse contexto, portanto, que se desenvolveu a teoria do Estado liberal, baseada nos direitos individuais e na ação do Estado de acordo com o “bem comum” a fim de controlar as paixões dos homens, possibilitando que seus interesses se sobreponham a essas paixões.

Continua a argumentar:

O outro aspecto fundamental da doutrina clássica é seu caráter revolucionário: os filósofos clássicos eram, em diferentes graus, profundamente comprometidos com a mudança política em determinadas direções. Eles estavam interessados em procurar uma nova organização do Estado baseada em um *novo* conceito do homem (idem, p. 25).

Vale dizer que as revoluções burguesas ocorridas na Europa transformaram a sociedade feudal, em busca de uma nova forma de Estado, que não o absolutista, em ruptura da hierarquia por laços sanguíneos e dos privilégios. Esse contexto marca o surgimento do Estado Liberal. Teve em seus marcos principais a Revolução Francesa, iniciada em 1789, em oposição à organização política anterior, o qual não permitia a participação daqueles, no poder, que não fizessem parte da nobreza, realidade ou clero.

³⁴ De modo geral o Estado, como ordem política da sociedade, existe desde a antiguidade, embora nem sempre tenha tido essa mesma denominação, mas excetuando-se algumas variações, os teóricos costumam classificar a evolução do Estado, com uma sequência cronológica que compreende o Estado Antigo, Estado Grego, Estado Romano, Estado Medieval e Estado Moderno (DALLARI, 2003).

A fim de garantir as liberdades individuais dos cidadãos, a burguesia formulou os princípios filosóficos de sua revolta social e os doutrinou como ideais comuns a todos os integrantes da sociedade. Ocorre, porém, que ao tomar o controle político, esta sustenta apenas de maneira formal a universalidade daqueles princípios, sendo que, de fato, conservam princípios constitutivos de uma ideologia de classes (BONAVIDES, 2007, p. 42).

E mais, o referido autor sustenta que o Estado liberal não conseguiu resolver os problemas de ordem econômica das camadas pobres da sociedade, não dava nenhuma solução às contradições sociais, mormente daqueles que se encontravam à margem da vida, desapossados de quase todos os bens. A liberdade política como liberdade restrita era inoperante e, por isso, mais tarde o Estado Liberal entra irremediavelmente em crise.

No âmbito dessa discussão, é que se situam os três autores que foram fundamentais para a compreensão do modelo de Estado clássico-liberal: Nicolau Maquiavel (1469-1527), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). O primeiro – considerado o filósofo do poder – “foi quem expressou mais adequadamente as transformações renascentistas que estavam em curso e expressas na formação de um Estado nacional italiano unificado e centralizado nas mãos de seu príncipe” (LOMBARDI, 2005, p. 83). O segundo por se impor com um clássico do pensamento político em defesa de um Estado absolutista, o terceiro por representar um avanço no que diz respeito à garantia da propriedade privada e a liberdade individual dos cidadãos e a instauração da distinção entre sociedade política (o Estado) e a sociedade civil, embora não tenha elaborado a distinção entre ambas e, o último, por nos apresentar as bases para a formação do novo Estado Moderno.

Maquiavel, em sua obra *O Príncipe*, propõe-se a ensinar a arte de se conquistar e manter o poder. Não importa se, para isso, os governantes impusessem práticas despóticas, truculentas e cruéis, pois a busca por um Estado forte e soberano era a justificativa para tais atos. A importância dessa obra reside no fato de inaugurar a Ciência Política, discutindo o funcionamento do Estado e, deliberadamente, distanciando-se dos chamados “tratados sistemáticos da escolástica medieval” (WEFFORT, 1991, p. 18) e mais:

Maquiavel provoca uma ruptura com o saber repetido pelos séculos. Trata-se de uma indagação radical e de uma nova articulação sobre o pensar e fazer política, que põe fim à idéia de uma ordem natural e eterna. A ordem, produto necessário da política, não é natural, nem a materialização de uma vontade extraterrena, e tampouco resulta do jogo de dados do acaso.

Destaca-se, também, que Maquiavel foi um dos pioneiros a anunciar a necessidade da manutenção de um exército permanente, bem treinado e doutrinado às convicções do Estado, assim como um destaque em seus escritos a importância da religião para doutrinar e não propriamente de libertar o indivíduo.

Em Hobbes (1997), a preocupação fundamental é evitar que a sociedade sofra um processo de desagregação tão acentuado que haja um retorno ao estado da natureza e isso levaria ao desaparecimento da sociedade. Um dos aspectos centrais d'O *Leviatã* era a defesa de um Estado absolutista, pois segundo ele, esta seria a única forma de os homens poderem viver em paz, pois expressa uma concepção de Estado forte, dominante e poderoso. Reconhece os conflitos de um “estado de natureza” em que cada indivíduo tece seus próprios juízos de valor sobre tudo, inclusive sobre os meios desejáveis para garantir sua própria conservação, sendo reconhecido por todos como tendo o “direito” de fazê-lo (p. XXXIII). É a possibilidade de colocar em prática a ideia de que os homens devem abandonar o estado da natureza renunciando seu próprio direito privado.

A exemplo de outros filósofos contratualistas, nega o impulso associativo natural do homem. O “estado de natureza” do homem, ou seja, o modo de ser que o caracterizaria antes de seu ingresso no “estado social”, é de egoísmo. Afirma que todos os homens são, por natureza, iguais, dotados com a mesma força e as mesmas aptidões intelectuais, o que torna o recurso à violência generalizado, no sentido de elaboração de novos métodos de destruição do próximo. Como consequência disso seria um permanente estado de guerra nas comunidades primitivas, a “guerra de todos contra todos” (HOBBS, 1997, p.13).

Em virtude da natureza egoísta do homem, todos os membros da sociedade deveriam transferir o poder de governarem a si próprios, ao Estado, por meio de um contrato social. Tal poder deve ser exercido de maneira despótica, pois, segundo Hobbes, essa seria a única maneira de se manter a paz e a ordem social (idem, p.14).

A defesa de um Estado absoluto é resultado da instabilidade política da sociedade inglesa da época, assim como agregada a elementos reflexivos sobre a natureza humana e o Estado. Em Hobbes, a essência do Estado é resultado da soma dos vários poderes individuais dos homens em sociedade e isso é determinado pela passagem do *estado de natureza* para o *estado de sociedade*, quando o individual é determinado pelo coletivo.

Assim, cabe ao Estado, por meio da ameaça, da punição, da crueldade àquele homem que descumprir o pacto mútuo entre os seres humanos, a manutenção do estado de sociedade, uma vez que é o detentor de um poder supremo. Desta forma, a manutenção do pacto, ou contrato, que institui o *estado de sociedade* é responsabilidade final do Estado.

Busca-se, assim, compreender o ser humano e o Estado, suas ideias, conceitos e reflexões, ultrapassam a mera tentativa de explicação histórica, ou mitológica. O que Hobbes descreve é a compreensão dos mecanismos que movem o ser humano em sociedade, por meio de uma perspectiva realista e profunda, desvendando as limitações da visão cristã, coerente com o momento histórico em que viveu.

Por fim, em Locke há uma retomada às teses de Hobbes, principalmente no que diz respeito à eliminação do risco do retorno ao estado da natureza de forma mais consistente e concreta. Nesse sentido, talvez o maior avanço na teorização de Locke se refere à garantia da propriedade privada e a liberdade individual, logo, isso pressupõe que a cidadania é um “bem” que apenas os seres humanos de posse possuem. Em outros termos: apresenta os elementos de justificação da sociedade burguesa, ou seja, é a expressão da revolução liberal inglesa.

Lombardi (2005, p. 85) sobre esse aspecto, argumenta:

Para Locke, o governo deveria garantir primordialmente o fundamento da liberdade dos indivíduos, a propriedade, mas também garantir a liberdade política e a segurança pessoal, sem o que seria impossível o exercício da propriedade e da liberdade.

Como o estado natural é caracterizado pela ausência do Estado e não garantia à liberdade e, por conseguinte, a propriedade privada, nesse sentido, há uma estreita relação entre propriedade e liberdade. O Estado não poderia tirar o poder supremo do homem sobre a sua propriedade, logo, com a intenção de

preservar a propriedade privada e a liberdade dos cidadãos, Locke defende um governo civil – o que radicalmente contrário à monarquia absoluta dos reis. Esse modelo de Estado sofreu influência das guerras vividas na Inglaterra naquele período e entre os exemplos ilustrativos desse movimento destaca-se a Revolução Gloriosa que limitou o poder do rei inglês em favor do Parlamento.

Em Rousseau, o combate é feito ao sistema de privilégios de seu país (França) e aponta a necessidade de negar o Estado como um sistema de exploração privada. A crítica social de Rousseau dirige-se à sociedade na medida em que esta contraria a ordem natural. Considerava que podia separar o que é natural do homem e o que é adquirido socialmente, ou seja, a separação do original e do artificial. Partindo da hipótese de que “o homem nasce livre, e por toda parte encontra-se aprisionado”, quer saber “como se deu esta transformação” e o que “poderá legitimá-la” (ROUSSEAU, 1997, p. 214). Diz ele:

Se considerasse somente a força e o efeito que dela deriva, eu diria: “Quando um povo é obrigado a obedecer e o faz, age acertadamente; mas logo que possa sacudir esse jugo e o faz, age ainda melhor pois, recuperando sua liberdade pelo mesmo direito com que esta lhe foi roubada, ou ele tem o direito de retomá-la ou não o tinham de subtraí-la”. Mas a ordem social é um direito sagrado que serve de base a todos os outros. Tal direito, no entanto, não se origina na natureza: funda-se, portanto, em convenções. Trata-se de saber que convenções são essas [...].

Tal estudo representou um meio para compreender as origens das desigualdades entre os homens e as mulheres e, nesse sentido, a *liberdade* é o primeiro elemento fundamental que distingue o homem do animal, pois, enquanto o animal não pode desviar-se das regras que lhe são prescritas, o ser humano executa suas ações como agente livre para concordar ou resistir. No entanto, ressalta que os seres humanos possuem talentos que não são iguais entre eles e que isso vai repercutir na divisão o trabalho e na desigualdade na sociedade por eles desenvolvida.

Desse diagnóstico procura estabelecer os novos fundamentos para instituir a verdadeira sociedade política, que deve nascer como a negação das desigualdades, responsável pelos problemas da vida social, e ser construída sobre os princípios da *Igualdade* e da *Liberdade*. Nesse sentido, propõe o estabelecimento de um novo *Contrato Social*, sob o qual se assentam

as condições de possibilidade de um pacto legítimo, através do qual o homem, depois de terem perdido sua liberdade natural, ganhem, em troca, a liberdade civil. Tais condições serão desenvolvidas ao longo dos capítulos

VI, VII e VIII do livro do *Contrato*. No processo de legitimação do pacto social, o fundamental é a condição de igualdade das partes contratantes (NASCIMENTO, 1991, p. 196).

Neste *Contrato Social* proposto por Rousseau, cada um renuncia a seus próprios interesses em favor da coletividade, pois o *Contrato* pressupõe a união entre iguais. O poder assim constituído é um *poder soberano*, expressão da *vontade geral* e do interesse comum que une e dá existência a uma comunidade política.

Nesse sentido, a vontade do coletivo é fixada por meio de leis, pois o homem perde “a liberdade natural” e o “direito ilimitado a tudo quanto aventura e pode alcançar” em prol da liberdade civil. Isso significa que todos são responsáveis pela organização de conservação do corpo político, pois a sua medida é a medida da liberdade do conjunto social, é o pressuposto de uma liberdade conquistada coletivamente.

Já anuncia um ideal de sociedade fundada em princípios como a liberdade, a igualdade, onde os interesses individuais não podem ser mais importantes que os interesses da maioria, onde o bem-estar de todos é o horizonte a ser perseguido. Esses princípios tiveram grande influência sobre os movimentos que levaram às lutas travadas pela Revolução Francesa de 1789, por exemplo, quando seus protagonistas

compreenderam o momento extraordinário que estavam vivendo. A febre e o fervor revolucionário faziam que com cada militante se sentisse como que saindo das cinzas, da morte para a vida. E lá estavam eles a empunhar o *Contrato social* como uma espécie de manual de ação política e a eleger o seu autor como o primeiro revolucionário (p. 199).

Esse movimento possibilitou a ascensão da burguesia como classe e com poder político, inaugurando uma nova fase do Estado Moderno, de inspiração liberal.

De forma geral, o modelo de Estado pautado pelos contratualistas – resguardados as peculiaridades já enunciadas – fundado no poder divino dos reis teve seu surgimento e amadurecimento em função das mudanças ocorridas na Europa nos séculos XVI e XVII e, conseqüentemente, alcançar o poder vigente destes séculos.

Desse modo, a ascensão do capitalismo implicou significativas mudanças sociais e políticas, acarretando a formação de novos conceitos ideológicos. Não se

pode esquecer que as três formas clássicas de poder: econômico, político e ideológico afetam-se reciprocamente. Logo, a ocorrência de mudanças marcantes em uma delas implica alterações sensíveis nas demais. Em suma, o Estado decorre das relações de produção.

Importa ressaltar que o modo de produção capitalismo pautou-se na ideia de que o ser humano trabalha, legisla e defende ideias que possam ser utilizadas em benefício próprio, ou seja, que possam melhorar seu padrão de vida. Podemos então concluir que a busca do bem-estar é marca registrada do liberalismo.

No contexto mais atual, as teorias sobre o Estado liberal de versão mais consolidada é a que diz respeito ao neoliberalismo, talvez pelo fato de que o mesmo busca resgatar certa independência financeira perdida nos anos de grande crise. Vários elementos, senão todos, desse período se reestabeleceram com o advento do neoliberalismo e de suas estratégias na resolução dos problemas econômicos e sociais da contemporaneidade por meio da não intervenção do Estado na economia, deflagrando a liberdade para o comércio e a livre circulação de capitais.

Mas, enfim, o que trouxe de novo o Estado Liberal? Como já mencionado, o Estado Liberal em sua fase inicial tinha como marca a garantia da liberdade, uma vez que a luta pela liberdade individual significou a garantia da propriedade privada, embora para que isso se efetivasse houvesse a punição veemente e cruel aos rebeldes contra tal ditame. Ressaltamos ainda que, em virtude desse processo de maturação da ideia de liberdade (agora em seu sentido propositivo e ampliado: *minha liberdade vai até onde começa a sua*), a história do Estado Liberal deve ser vista como parte de um amplo e longo processo secular transcorrido entre os séculos XVII e XIX, e que se desencadeia com a Revolução Inglesa (1689), Americana (1776) e Francesa (1789), contribuindo para a hegemonia desse modelo.

O século 19 marcou a consolidação do Estado Liberal e possibilitou o caminho para o desenvolvimento da economia, alterando, irremediavelmente, as relações produtivas, marcando também a ascensão política da burguesia ao poder.

A segunda perspectiva é a **concepção marxista** de Estado, pois se “o marxismo é uma teoria polêmica, onde tudo, ou quase tudo, é passível de alguma controvérsia” (WEFFORT, 1991, p. 231), então, a análise do Estado na perspectiva marxista é tarefa bastante complexa.

Em que pese a controvérsia da existência ou não a respeito de uma teoria marxista de Estado, não restam dúvidas de que os princípios descritos estão baseados em Marx, de modo a concluirmos que há um processo irremediavelmente contraditório entre os interesses da sociedade civil e do Estado e essa divergência tem sua origem na propriedade privada, uma vez que esse Estado se submeteria ao direito que garantiria ao indivíduo direitos e liberdades inalienáveis, especialmente o direito de propriedades. Essa sociedade aparenta relativa igualdade de direitos e deveres entre os indivíduos que dela participam.

A sociedade civil em Marx (2009, p. 94) possui duas características básicas: a primeira representa “o conjunto das relações materiais dos indivíduos no interior de um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas”, já a segunda “encerra o conjunto da vida comercial e industrial existente numa fase e ultrapassa por isso mesmo o Estado e a nação, se bem que deva afirmar-se no exterior como nacionalidade e organizar-se no interior como Estado”.

Nesse sentido, Lombardi (2005, p. 87) é incisivo e afirma:

A visão crítica do Estado pressupõe o entendimento do conteúdo de classe do Estado, isto é, que o Estado burguês é um instrumento de dominação de uma minoria contra a maioria, dos proprietários contra os não-proprietários, que a igualdade burguesa é meramente formal e que a liberdade não é para todos.

Depreendemos, então, que o Estado age para proteger as relações capitalistas de produção e em decorrência disso também assegura o domínio do capital sobre o trabalho e a acumulação privada do produto social. Portanto, o Estado seria, ao mesmo tempo, parte integrante das relações capitalistas de produção e instrumento de defesa das mesmas.

A concepção de Estado expressa no *Manifesto Comunista* (1998) onde, entre outras afirmações contundentes, afirma que “O poder do Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (p.28), embora a caracterização seja sucinta já indica que a sua condição de defesa de uma determinada classe. Tal citação demonstra, em nossa opinião, um registro histórico, testemunho do modo de produção capitalista e de reafirmação do potencial revolucionário do proletariado.

O problema posto aos trabalhadores em geral, era o reconhecimento da luta por outro sistema: o comunista, em que não vigorasse a propriedade da terra, responsabilidades iguais para todo trabalho, educação gratuita para todas as crianças em escolas públicas (p. 38-46), por fim, um sistema que não pode privar o ser humano de apropriar-se dos produtos produzidos por ele mesmo, por meio do trabalho, mas o mesmo deve ser privado do poder de subjugar outros homens por meio do trabalho deste e,

em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, haverá uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição do livre desenvolvimento de todos (p. 46).

Concordamos com o fato de que, na condição de texto/manifesto, conclamava para a união dos proletários para derrubar o poder da burguesia e constituir, assim, a “ditadura do proletariado”, constituindo-se na plataforma política do *Manifesto*.

A obra *O 18 do Brumário de Luís Bonaparte* (2006) possui grande importância por ampliar a concepção de Estado e revelar a crise do novo Estado em consolidação e em substituição ao Estado absolutista francês. O novo Estado é burguês, pois o absolutista foi derrubado por meio da Revolução Francesa (1789), graças à atuação de setores republicanos, populares e jacobinos. É um Estado apoiado na forte burocracia civil e militar, que se expande e se fortalece em termos econômicos, políticos, nacionais e burocráticos. A classe dominante tradicional e a emergente se enfrentam, as várias frações da classe emergem, disputam a liderança da conquista e as classes subalternas se inserem no processo.

É por meio da análise marxiana que a visão do Estado deixa de ser vista como uma entidade superior aos seres humanos, mas como resultado das contradições das classes sociais existentes e isso é relevante para manutenção e reprodução das estruturas injustas. Desta feita, Marx apresenta o Estado como instrumento da classe dominante e não uma estrutura neutra e a serviço de todos mas, ao contrário, uma estrutura que serve ao capitalismo, serve aos proprietários dos meios de produção. Portanto, a sociedade está organizada

a partir de relações de produção as quais constituem a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social (MARX, 1983, p. 24).

Mais tarde, observa, a partir das crises que antecederam as mudanças do Primeiro para o Terceiro Napoleão, que a ascensão das classes subalternas conduz para o fortalecimento do Estado, frente a sua limitação de conquistar o poder aliada ao fato de que a estrutura do Poder Executivo

com sua organização burocrática e militar, com sua engenhosa máquina do Estado, abrangendo amplas camadas com um exército de funcionários [...] que envolve como uma teia o corpo da sociedade francesa e sufoca todos os poros, surgiu ao tempo da monarquia absoluta, com o declínio do sistema feudal, que contribuiu para apressar (idem, p. 114).

O que, em certa medida, garantiu a subordinação das classes subalternas. Viu, em 1848, o estado burguês se consolidar na França.

N'A *Ideologia Alemã* (2009) apresenta uma concepção de Estado ainda mais delineada, ou mais amadurecida, em que se revelam as contradições entre propriedade privada e trabalho. Sintetiza a concepção de Estado, expressando-nos seguintes temas:

Forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses; [...] É a forma na qual os indivíduos da classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época (MARX, 2004, p. 97-98).

Assim, o Estado executa ações mais gerais, embora de modo autoritário, em decorrência da divisão social do trabalho e o consequente domínio de uma classe sobre a outra. Daí que

É precisamente esta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que faz com que o interesse coletivo adquira, na qualidade de Estado, uma forma independente, separada dos interesses reais do indivíduo e do conjunto e tome simultaneamente a aparência de comunidade ilusória, irias sempre sobre a base concreta dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal, tais como laços de sangue, língua, divisão do trabalho em larga escala e outros interesses; e entre esses interesses ressaltam particularmente os interesses das classes já condicionadas pela divisão do trabalho, que se diferenciam em qualquer agrupamento deste tipo e entre as quais existe uma que domina as restantes. Daqui se depreende que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto, etc., etc., são apenas formas ilusórias que encobrem as lutas efetivas das diferentes classes entre si [...] (idem, p. 39).

Para Marx, o Estado capitalista é resultado da divisão da sociedade em classes e não é um poder neutro acima dos interesses das classes. Sua ênfase coloca-se no caráter de dominação de classe do Estado, considerando-o um

mecanismo de opressão e de repressão ao proletariado/trabalhadores para garantir a acumulação e reprodução do capital, e com isso, a manutenção do capitalismo.

Portanto, esse é o Estado Burguês e está para resguardar as relações estabelecidas no âmbito do capitalismo, permanecendo no papel de proteger o capital, alienar o trabalho e, por conseguinte, manter a exploração do homem/mulher.

Em que pese esta última questão, um aspecto não deve ser esquecido por aqueles que buscam realizar uma análise do Estado, sob o ponto de vista do referencial marxista, é que esse Estado é uma organização fadada ao desaparecimento (através do seu definhamento), ou seja, o fim último da classe proletária deve ser a construção de uma sociedade livre da propriedade privada dos meios de produção, condição precípua para se pensar outro modelo. Assim, o Estado, que surgiu juntamente com os antagonismos de classes, com eles desaparecerá, seja pela *revolução do proletariado* ou qualquer outra forma construída pelos homens e mulheres.

Em síntese, as contradições decorrentes do modo de produção capitalista têm, na propriedade privada dos meios de produção e da divisão de classes, a sua materialidade. São aspectos fundamentais para construir possibilidades de enfrentamentos e debates, com vistas à constituição desse modelo. Por certo que, no passado, os antagonismos de classe eram resolvidos em lutas abertas e declaradas, mas que a modernidade, para continuar mantendo os privilégios da classe dominante, arbitrou um Estado para defender seus interesses. Decerto, que o Estado não é neutro, mas de classe – a que detém os meios de produção – e pode ser que as contradições desse modelo reside a possibilidade de problematizar/explicitar, quiçá, vislumbrar a sua superação.

Portanto, o Estado é uma construção histórica e de classe e, sobretudo a partir dos anos de 1990, nesse período particular do capitalismo, caracterizado por um contexto de crise, em que uma das estratégias apontadas pelo capital foi a adoção de um modelo que passa pela via do estreitamento da relação público-privado, cuja conjuntura e análise apresentamos nas páginas que se seguem.

2.3 AS INTERFACES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO DE REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

A extensão das significativas mudanças sociais engendradas pelo movimento neoliberal citado anteriormente, aprofundou de modo expressivo as desigualdades sociais, econômicas e educacionais. A educação passou a ser vista como um grande “negócio” e a desobrigação do Estado para com as políticas sociais, tais como, saúde, educação, previdência etc. possibilitou, intencionalmente, que a iniciativa privada ocupasse espaços cada vez mais amplos na vida das pessoas. Um dos efeitos desse movimento é que os serviços passaram a ser oferecidos por empresas capitalistas preocupadas, sobretudo, em comercializar seus produtos num mercado competitivo, cujo objetivo é a satisfação das necessidades do capital e preservando os interesses individuais.

Desta feita, o conceito de público e privado passou a ser constante na agenda educacional, ainda que corresse *pari passu* com os movimentos em defesa da escola pública e os questionamentos às políticas públicas neoliberais, principalmente às impulsionadas pela crise do Estado.

E, como somos signatários de uma concepção em que a educação não é neutra muito menos apartada da realidade social, nosso pressuposto é a de que mesma se desenvolve nos meandros contraditórios que se efetivam no interior de cada sociedade. Desta feita, os estudos das políticas públicas educacionais nos apresentam, por vezes, resultados desoladores, com tendência a piorarem ainda mais, sobretudo, no contexto brasileiro, reconhecido como um *importador* de ideias estrangeiras, muitas vezes, sem avaliar os resultados em outros contextos.

É notório que as reformas educacionais dos anos de 1990 foram profícuas na promoção de políticas educacionais, compreendida como o Estado em ação (AZEVEDO, 2004) em todos os níveis e modalidades de ensino e, por conseguinte, as imbricações das parcerias público-privadas só podem ser compreendidas quando analisadas como um movimento originário das esferas econômicas e sociais e que, posteriormente, passaram a interferir na esfera educacional. Uma das razões é o fato desta estar mais vulnerável aos ditames do mercado e por lidar com um número expressivo de pessoas.

Talvez devêssemos nos perguntar mais profundamente sobre o por quê do setor público estar sendo tão incompetente no cumprimento de seu papel. Especulações à parte há uma profusão de fatos mostrando que a reforma do Estado é um desses exemplos de importação de ideias, já que a chamada “nova gestão pública”, não se tratava de uma ideia inovadora do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) ou mesmo de Bresser-Pereira, pois seu nascedouro ocorre nos pressupostos da política neoliberal que, uma vez inaugurados no Chile, no período do ditador Pinochet, foi na Inglaterra de Margareth Thatcher que ganhou seus contornos mais definitivos, para depois transformar-se em paradigma dos organismos de regulação internacional como o FMI e Banco Mundial.

Abrimos um longo parêntese para apresentar alguns elementos do estudo do historiador inglês Perry Anderson (1995), bastante elucidativo quanto aos contornos gerais de tal política demonstrando, com clareza, como os chamados neoliberais, desde a obra *O Caminho da Servidão* de F. Hayek passaram a defender enfaticamente que o problema da crise do capitalismo estava nos sindicatos e no movimento operário que corroíam as bases do capitalismo ao destruir os níveis de lucros das empresas.

Anderson (1995, p. 11) observa que a proposta neoliberal, desde o seu nascedouro, era

manter o Estado forte, sim, em sua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais [...]. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo.

O programa econômico do governo Thatcher, cuja característica era a política de austeridade, previa a seguinte receita: a) contrair a emissão monetária; b) elevar as taxas de juros; c) diminuir os impostos sobre os rendimentos altos; d) abolir os controles sobre fluxos financeiros; e) criar desemprego massivo; f) aplastar as greves; g) elaborar legislação antissocial; h) cortar gastos públicos; e finalmente i) praticar um amplo programa de privatização (idem, p. 11).

Ainda segundo este autor, na América Latina, o chamado ideário neoliberal encontrou a sua forma mais acabada, cuja expressão e sistematização ocorreu em um encontro realizado, em novembro de 1989, na capital dos Estados Unidos, que ficou conhecido como *Consenso de Washington*. As principais diretrizes da política econômica que ali emergiram abrangiam, de modo geral, a disciplina fiscal, a

reforma tributária, investimento estrangeiro, privatização, desregulação das relações trabalhistas.

Esses elementos permitiram que a concepção da “nova gestão pública” estivesse apoiada na administração por resultados. Foi Bresser-Pereira o responsável por coordenar, no Brasil, as mudanças que a administração pública mundial já fazia e que o Brasil não podia ficar atrás. Tal diagnóstico foi expresso de modo contundente na obra *Reforma do Estado para a cidadania* (1998). De tal constatação decorre a necessidade de nos referenciarmos em Bresser-Pereira, embora assumindo o risco de sermos repetitivos frente à vasta produção/publicação³⁵ acadêmica sobre as questões da reforma do Estado.

O quadro a seguir sintetiza as principais reformas realizadas no Brasil, até o advento da elaboração de Bresser-Pereira, foco de nossas argumentações por ser sido a reforma deflagradora dos principais encaminhamentos para o estabelecimento de parcerias no Brasil.

QUADRO 03 – AS PRINCIPAIS REFORMAS ADMINISTRATIVAS DO ESTADO³⁶

REFORMA	PERÍODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Criação do DASP	1930-1945	Implantação do modelo burocrático. Racionalização dos métodos administrativos; criou o sistema de mérito na administração, orçamento usado como plano administrativo e revisão das estruturas.
Decreto-Lei nº 200-1967/69	1964-1985	Descentralização institucional (administração direta e indireta), transferências de atividades para o setor privado, substituição de funcionários estatutários por celetistas, redução da atuação do DASP.
Extinção do DASP	1986-1988	Extinção do DASP e criação da Secretaria da Administração Pública da Presidência da República – SEDAP em 1986. A Reforma da Administração Pública Aprovada pelo Presidente José Sarney em 1986 teve como princípios: racionalização e contenção de gastos públicos, formulação de nova política de recursos humanos e racionalização da estrutura da administração federal.
Constituição de 1988 (*)	1988-1995	Instauração do Regime Jurídico Único para todos os servidores públicos estabelecendo a relação de trabalho, estabilidade rígida dos funcionários, eliminou toda autonomia das fundações e autarquias, criou um sistema rígido de concursos inviabilizando uma parte das novas vagas para os servidores já existentes.
		Os objetivos globais do Plano Diretor da Reforma do Estado são: 1) aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade

³⁵ Para um estudo mais aprofundado sobre a Reforma do Estado e suas repercussões recorrendo diretamente a algumas de nossas sugestões/fontes do ponto de vista da análise crítica em Santos (2012; 2008; 2007); Peroni (2012; 2007; 2005; 2003); do ponto de vista dos pressupostos básicos do PDRAE (Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado, em sua reunião de 21 de setembro de 1995) em que se “define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira” próprio Bresser-Pereira (1996; 1998).

³⁶ A autora baseou-se, para a construção do quadro, na obra intitulada **Governo, imagem e sociedade** de autoria de Gileno Fernandes Marcelino (1988).

Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e Emenda Constitucional nº 19/98	Após 1995	administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos; 2) limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado e para a iniciativa privada; 3) transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local; só em casos de emergência cabe a ação direta da União; e 4) transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União A Emenda Constitucional nº 19/98 tem sido chamada de Emenda da Reforma do Estado e modificou sobre: princípios da Administração Pública, servidores e agentes públicos, controle de despesas e finanças públicas, custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, entre outras providências.
---	-----------	--

Fonte: MESSAS, Júlia Cristina Alves e (2007).

Para Bresser-Pereira, a Reforma do Estado proposta por FHC não era neoliberal, ao contrário, era de uma social-democracia. Em seus próprios termos, assim expressou o objetivo da reforma:

A diferença entre uma proposta de reforma neoliberal e uma social democrática está no fato de que o objetivo da primeira é retirar o Estado da economia, enquanto que o da segunda é aumentar a governança do Estado, é dar ao Estado meios financeiros e administrativos para que ele possa intervir efetivamente sempre que o mercado não tiver condições de coordenar adequadamente a economia (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 02).

A Reforma do Estado teve, entre outras metas, a de inserir o Brasil na nova ordem mundial, privilegiando a expansão do livre mercado e introduzindo a lógica mercantil na esfera pública. O então Ministro Bresser-Pereira desempenhou um papel relevante na elaboração e implantação da Reforma defendendo as iniciativas de cunho gerencial, cujo objetivo era a modernização do aparato burocrático para imprimir maior eficiência e eficácia ao desempenho estatal.

Mais um sinal de que as reformas cumpriam um amplo papel no cenário brasileiro foi a rápida e generosa acolhida nos meios de comunicação, principalmente os mais identificados com os propósitos neoliberais e mais comprometidos com o capital, desqualificando os serviços públicos (e seus funcionários tidos como “preguiçosos” e “ineficientes”) e enaltecendo os feitos do setor privado. Há registros que indicam mídias pautadas em “flagras” de mau atendimento, morosidade e ineficiência dos serviços nas empresas/instituições públicas, de modo a reafirmar a importância das reformas que estavam sendo implantadas.

Desse debate, já amplamente estudado em algumas das referências citadas, importa resgatar a concepção de administração gerencial, pautada pela eficiência e pela eficácia dos serviços públicos fazendo que, com isso, toda a dinâmica estatal fosse beneficiada, uma vez que os esforços culminariam para aproximações mais afincadas entre o público-privado, projetando o Brasil como um país de economia sustentável no mundo globalizado. Os modelos gerenciais de gestão das empresas colocam-nas como exemplos de eficiência e qualidade e, nesse sentido, consagra-se uma visão que associa a empresa privada com bom funcionamento, ou seja, há uma naturalização de algo que é construído social e historicamente e que se apresenta como verdade para a sociedade. Conforme expressa o Documento,

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

Acrescente-se aos aspectos já assinalados que as implicações que de um País ineficaz, ineficiente e atrasado são enunciados no discurso como os grandes responsáveis pela crise (estrutural) do país, enfraquecendo as teses da dicotomia entre público e privado e possibilitando essa aproximação promíscua. Para isso, o Estado assumiu um papel regulador, uma vez que

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde (BRASIL, 1995, p.13).

A propósito destacamos, com isso, que o modelo administrativo em vigência se mostrou incompatível com o capitalismo industrial, reafirmando sua posição de que “é essencial para o capitalismo a clara separação entre o Estado e o mercado; a democracia só pode existir quando a sociedade civil, formada por cidadãos, distingue-se do Estado ao mesmo tempo que o controla” (idem, p. 48), de modo que o Estado brasileiro assume tal configuração muito em decorrência da própria forma como o capital aqui se desenvolveu (SANTOS, 2008). Isso impactou nas redes de ensino, provocando alterações na organização da gestão da escola, nos currículos, a inserção de exames nacionais, enfim, que uma nova dinâmica fosse inserida no campo educacional, decorrentes dessas reformas do aparelho do Estado.

No início dos anos 2000, quando muito de nós acreditávamos que haveria ruptura com esse modelo gestado e implantado no Governo FHC, nos deparamos

com continuidade do mesmo, resguardados os devidos contornos que a política educacional tomou no Governo Lula da Silva. Em um artigo que trata das rupturas³⁷ e continuísmo das políticas educacionais do Governo Lula, Oliveira (2009, p.197) analisa que

o modelo de gestão das políticas públicas deste governo está enraizado, se bem que com rupturas, no contexto da reforma do Estado da década anterior. A política educacional apresenta variações do primeiro para o segundo mandato do governo Lula.

O excerto a seguir esclarece com maior precisão a questão:

Tal modelo, contudo, tem ensejado também o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não- Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC) (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Em consulta ao *site* do Ministério de Planejamento e Gestão, do governo brasileiro, não encontramos documentos relativo à reforma do Estado em tal nível de sistematização quanto de Bresser-Pereira, embora em documentos³⁸ esparsos ainda seja premente os princípios da eficácia e eficiência nas ações desenvolvidas até hoje.

Considerando que é no âmbito das políticas públicas que o Estado manifesta de forma consistente a sua presença (para o bem ou para o mal), passemos a

³⁷ Sobre as rupturas e continuísmos há viscerais distanciamentos e, por conta disso, diversos autores têm trazido à tona a questão da continuidade das políticas de FHC no Governo Lula. Apresentamos dois exemplos dessas discordâncias: o primeiro é sobre os elementos citados nos textos de Oliveira (2009) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), embora com o foco na educação profissional, afirmam categoricamente que as propostas educacionais prometidas na Constituição de 1988 não se cumpriram, sugerindo uma submissão do governo petista à divisão internacional do trabalho, quebrando com a esperança de uma superação.

³⁸ Ao título de ilustração indicamos a proposta de Metodologia de Gerência de Projetos do Sistema de Administração de Recursos de (MDP-SISP), com o objetivo de ser um instrumento de auxílio para os gestores públicos planejarem sua administração dos recursos de Tecnologia da Informação (TI) pois, advoga as conquistas que “ a reforma da Administração Pública Brasileira, passando de um modelo burocrático para as variações do gerencialismo público, oferece oportunidade para a melhoria da prestação dos serviços públicos, notadamente criando as condições para estruturação do governo eletrônico e aprofundando as ações de inclusão digital, [...] com estas conquistas, o povo brasileiro está exigindo e recebendo serviços públicos de qualidade e a utilização de gerenciamento de projetos na administração pública é uma forma de melhorar as respostas aos anseios da sociedade”. (Disponível em <http://www.planejamento.gov.br/secretarias.pdf>)

discorrer sobre as implicações das reformas supracitadas no campo educacional, pois como argumenta Azevedo (2004, p. 59):

não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação.

Argumenta a autora que as políticas públicas, com destaque para as que estão voltadas para os setores sociais – a política educacional, no caso – constitui-se em um elemento estrutural das economias capitalistas, representando formas de regulação que cada sociedade colocou em prática a partir de determinado estágio do seu desenvolvimento. Representam, assim, a real configuração dos modos de articulação entre o Estado e a sociedade, portanto, para compreendê-las é fundamental situá-las no conjunto de seu movimento histórico, como bem expressa a autora quando salienta uma das dimensões a ser considerada nas análises de políticas públicas. Diz ela:

é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2004, p. 6-7).

E denomina esse movimento de materialização da intervenção do Estado de "Estado em ação", cuja representatividade do Estado se dá na implantação de projetos de ação voltados para determinados setores da sociedade, embora tenha a preocupação de afirmar que isso não significa que o Estado se reduza a uma burocracia ou a determinados organismos administrativos.

Portanto, em uma realidade complexa e multifacetada como a brasileira, a política educacional vai expressar os mandos propugnados pela propalada reforma do Estado empreendida e já referenciada e, assim, moldar o que está em curso em determinado momento histórico. Ocorre que tal projeto societário é implantando num movimento de correlações de forças e interesses diversos, ou seja, se dá a partir da anuência de alguns (muitos) que forçam com que o Estado execute determinadas ações (e não outras), majoritariamente, com interesses específicos e para públicos bem definidos.

O receituário neoliberal impôs mudanças na forma de organização da sociedade alardeando uma gestão fundada na gerência, como forma moderna de organizar a sociedade. A educação, por sua vez, passou a ser “gerenciada” por outros setores que não os públicos, como ONGs e iniciativa privada, por meio dos processos de terceirização (DOURADO, 2002, p. 236), principalmente

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado.

Nos anos de 1990, marco das principais reformas no campo educacional, especialmente na gestão de FHC, consideremos a pertinência da análise em tela:

as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que [...] engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. (DOURADO, 2002, p. 06).

Assim, a materialidade expressa do Estado foi caracterizada pela presença dos organismos multilaterais estendendo (ou aperfeiçoando) a sua atuação para a esfera educacional, tanto que as (inúmeras) pesquisas³⁹ e avaliação de políticas públicas iniciam suas análises pelas reformas educacionais propugnadas pelos organismos multilaterais, sobretudo, o BM, o FMI e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para citar algumas das agências de regulação internacional. Embora de modo diverso, com abordagens críticas e, no âmbito das políticas públicas, de abordagem marxista, trouxeram à tona tanto na perspectiva do governo (apregoando os feitos das reformas) quanto pela comunidade acadêmica (analisando criticamente os efeitos de tais reformas) resultando, obviamente, em posições e resultados visceralmente diferentes, entre outras coisas porque partem/chegam de lugares teóricos bem diferentes, também.

³⁹ Não pretendemos, aqui, revelar uma extensa lista de estudos que abordam os pressupostos e as imbricações das reformas dos anos de 1990, assim como as suas repercussões no ensino (fundamental), mas reforçamos a sugestão da p. 47.

Os documentos formulados por essas agências tiveram um papel relevante na prescrição das orientações a serem adotadas pelos países signatários, forjando, assim, o discurso para justificar tais reformas, uma vez que “tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de como fazê-las” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005, p. 430). Tal assertiva é reforçada pelas autoras na preocupação com a acuidade e criticidade na apreciação/leitura crítica de determinados documentos (principalmente os oficiais) no exercício crítico de identificar os elementos ideológicos presentes e que orientaram e ainda orientam os rumos das políticas educacionais no Brasil.

É fato largamente debatido que, sob o argumento discursivo do “Amparo” ao desenvolvimento da capacidade produtiva de países periféricos, sobretudo na primeira metade do século 20, a partir da 2ª Guerra Mundial os esforços de organismos internacionais como a ONU e ramificações em níveis de programas e organizações/organismos afiliados entre os quais o FMI, do BM, do BID e da OCDE. Os impactos das determinações dessas agências de fomento se materializaram em políticas educacionais no Brasil e, de certo modo, impactaram nos problemas sociais e colocaram na educação a responsabilidade pela erradicação da pobreza.

Vem de longa data a concepção da educação como um enorme “guarda-chuva” que pode salvaguardar os homens/mulheres da pobreza e funcionar como um motor para o desenvolvimento de uma nação. A força ideológica disso se traduz em expressões, tais como: “estudar para ser alguém na vida⁴⁰”, “a única herança que resta a quem já nasceu pobre” e tantas outras versões conhecidas por nós e que denunciam um modelo de desenvolvimento pautado na acumulação de capital e, assim, continuar a formar e aperfeiçoar mão-de-obra necessária ao aumento da produção e da produtividade.

Peroni (2003), explicita que, no contexto dos anos de 1990, as reformas educacionais foram formuladas, também, em respostas a essas orientações das agências internacionais, entretanto, é importante salientar que os governos dos países em desenvolvimento compactuam com tais orientações, adaptando-as às

⁴⁰ Ainda é forte em mim esse *incentivo* de minha avó materna (hoje com 92 anos), durante os muitos anos em que vivi com ela, esse reforço ou mesmo o de que “estudar era a única coisa ‘*de graça*’ que ela tinha condições de garantir aos seus filhos e netos”. Mesmo sem conhecer a *Pedagogia da Indignação* de Paulo Freire e célebre expressão de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67) defendeu bravamente esse direito à educação.

suas realidades locais de modo a responder as demandas políticas e econômicas do capitalismo mundial. Desse modo, se forjam novas configurações da política educacional brasileira em um movimento de contradições e de consensos vinculados a esse estágio de desenvolvimento do capital, tendo, nas reformas educacionais, as estratégias necessárias para manutenção e reprodução de seu *status quo*.

Essa outras/novas dinâmicas tomaram conta da escola e novos fenômenos surgiram e a educação, antes entendida como um direito inalienável e de promoção exclusiva do Estado, embora historicamente nem sempre tenha sido o único prestador desse serviço, no bojo das reformas implantadas esse mesmo Estado vai, paulatinamente, deixando de ser o executor e figura agora como regulador (BARROSO, 2005).

É obvio que, neste contexto, se instauram nas disputas (ideológicas) na arena educacional e por certo que

[...] a educação, ao mesmo tempo em que é alvo da crítica de todos os matizes ideológicos por não responder às demandas sociais, passa por transformações de sua identidade histórica: de direito de cidadania – herdado do ideário liberal, da Revolução Francesa e do Estado de Bem-Estar, ou socialista – parece transformar-se a cada dia em um bem *privado* ou *mercantil*, isto é, moeda de troca entre indivíduos, entre indivíduos e organizações comerciais nacionais e transnacionais, e mesmo entre nações nas suas transações mercantes (CAMARGO et al, 2003, p. 797 – editorial).

Nesse sentido, o debate do quase-mercado faz-se pertinente por ser determinante para a compreensão de que tais relações pautam-se em relações de mercado, compreendendo que o conceito de quase-mercado como

[...] todas as formas possíveis em que esteja em desenvolvimento por qualquer alteração, mais ou menos radical, nas lógicas públicas e estais de provisão, financiamento e organização da educação escolar, sendo de admitir graus e procedimentos muito diferenciados que apenas excluem a privatização total dos serviços educativos (HORA, 2013, p. 3).

Para melhor compreensão do conceito recorreremos, também, às críticas feitas por Oliveira; Souza (2003) que apontam a privatização no aspecto mais ideológico uma vez que introduziu a lógica de gestão do setor privado no setor público e, desse modo,

Buscou-se então uma alternativa de gestão que superasse a dicotomia, gestão “estatal centralizada burocrática-ineficiente” de um lado, “mercado-concorrencial-perfeito” de outro. A alternativa encontrada foi a de introduzir

concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, p. 876).

Continuamos com os mesmos autores quando indicam que “surge, assim, a noção de quase-mercado que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias” (idem, 877). Na educação isso vai se expressar na contratação de consultorias e assessorias, a adoção de sistemas uniformes de avaliação escolar, contratação de empresas de informática educacional e aquisição de pacotes curriculares, dentre outros.

Como mais um sinal de que o Brasil precisava ser inserido no processo global, planetário da economia é que as reformas ensejadas nesses anos devem ser conduzidas de modo a se consolidarem em um instrumento eficaz na promoção e desenvolvimento do País. Os exemplos mais contundentes são: a Lei de Diretrizes Básicas do Ensino (LDB), o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) depois Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e o Plano Nacional da Educação (PNE) de certo que o primeiro estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o segundo trata sobre o financiamento e a distribuição de recursos para e, finalmente, a lei de responsabilidade educação (plano nacional), respectivamente. Por fim, argumentamos que a reedição do Projeto de Educação para Todos⁴¹ tem sido a materialidade que condensa, de forma contundente, as diretrizes da política educacional em consonância com as exigências do processo de reprodução do capital, no contexto da presente crise que, na visão de Mészáros (2002), é mais

⁴¹ O Projeto apresenta seis metas a serem atingidas até 2015: **1.** Expandir e aprimorar a educação e os cuidados com a primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas; **2.** Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente as meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes à minoria étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, além da possibilidade de completá-la; **3.** Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida; **4.** Atingir, em 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos; **5.** Eliminar, até 2015, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade de gêneros na educação, concentrando os esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e que consigam completá-la; **6.** Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida. Disponível em: http://www.campanhaeducacao.org.br/metas_EPT.htm Acesso em: outubro de 2012.

severa e complexa que as crises cíclicas que pontuaram a evolução do modo de produção capitalista.

Poderíamos prosseguir nossa linha de argumentação sobre tais programas por inúmeras laudas, entretanto, retomamos no próximo capítulo ao dissertarmos, especificamente, sobre as ações e as parcerias com o IAS. Nesse sentido, valemos-nos da intenção de demonstrar algumas formas pelas quais nossa pesquisa envereda em um projeto político-ideológico mais abrangente, encobertos sob a aura do gerencialismo e de neutralização dos problemas sociais, ou seja, encoberto sob uma fachada de eficiência dos resultados que obscurece o processo.

Julgamos importante ressaltar que, com as reformulações trazidas pela Reforma do Estado, cuja mudança potencializou a atuação das entidades do “terceiro setor” trouxe, em bojo de sua atuação, alguns conceitos-chave como competitividade, parceria, pactuação, êxito. Alguns desafios são postos, um deles é questionarmos o papel do “terceiro setor” no âmbito da educação e os aspectos legais que normatizam a atuação deste setor.

3.4 A POLISSEMIA DO “TERCEIRO SETOR” E O MARCO LEGAL PARA O ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS NO BRASIL: conceitos e contextos

As ações desenvolvidas pelo IAS estão no âmbito do “terceiro setor”. O termo dá margem à inúmeras interpretações, necessitando ser contextualizá-lo em sua historicidade. Em geral, por “terceiro setor” define-se por se constituir em um conjunto de organizações privadas e sem fins lucrativos, cuja área de atuação centra-se na realização de atividades sociais (saúde, educação, profissionalização. Atividades estas que deveriam ser garantidas e realizadas pelo poder público. Como vivemos um tempo em que a área educacional é frequentemente questionada sobre a qualidade do serviço que oferece, apontando-se para o problema do gerenciamento como o grande entreve, o “terceiro setor” desponta como um dos protagonistas e, nesse contexto de crise que marca o século 21, o Estado é apontado como o grande culpado pela crise (PERONI, 2009).

A expressão “terceiro setor” no Brasil, de modo geral, engloba um conjunto de instituições filantrópicas, atividades envolvendo voluntariado e de ONGs, que vão desde as mais aguerridas, ligadas aos movimentos de esquerda que surgiram no

âmbito dos movimentos sociais politizados, como uma “crítica em ato” à ação estatal, até daquelas ligadas à “filantropia empresarial”. É fato que as organizações do terceiro setor congregam as ONG, as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), as entidades filantrópicas, organizações sem fins lucrativos e outras formas de associações civis, também sem fins lucrativos.

Antes de adentrar nas reformas, parece-nos relevante destacar que um dos primeiros momentos de enfrentamento e disputa por verbas públicas, após a redemocratização do País, deu-se quando da elaboração da Constituição Federal de 1998. Três grupos condensaram as disputas segundo Oliveira (2003, p. 156):

1. Os defensores da escola pública estatal, que propunham a aplicação exclusiva das verbas públicas nas escolas públicas;
2. Os setores confessionais, notadamente católicos, mas também metodistas e presbiterianos, que defendiam uma diferenciação entre as escolas públicas, classificando-as entre estatais e não-estatais e se autotransferindo nestas últimas. Para estes setores, a aceitação da tese da exclusividade estaria condicionada à alteração no conceito de público, passando este a abraçar as escolas estatais e as não-estatais;
3. O setor privado-empresarial que, apesar de não se opor ao repasse de verbas públicas (muito pelo contrário!), centrava suas demandas na não-ingressância do Poder Público na regulação das anuidades escolares.

Como a própria realidade comprovou, posteriormente, a CF-88 acabou por contemplar os segundo grupo – as confessionais, mas não deixou de proteger, também, o grupo privado-empresarial pela via da distinção entre as mesmas em privadas com e sem fins lucrativos.

Na LDB 9394/96, segundo Vieira (2003), há uma consonância com os já descritos na Constituição e, em alguns artigos, utiliza-se, inclusive, a mesma redação. Diz a autora:

A LDB reitera o princípio da “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (art. 3º, V), nos mesmos termos da Constituição. Do mesmo modo, estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas determinadas condições, quais sejam: o “cumprimento de normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino” e a “autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (art. 7º, I e II).

Segundo Haddad (2002), para a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (Abong), por exemplo, a perspectiva de terceiro setor evoca colaboração e positividade de interação, diluindo a idéia de conflito ou contradição e tendendo a esvaziar as dinâmicas politizadas que marcam, pela força das circunstâncias, a tradição associativista das últimas décadas (e talvez da história) do Brasil (HADDAD, 2002, p. 43).

É certo que as definições de “terceiro setor” provocam mais dissensos que consensos pela conjugação teórica que o termo possibilita, pois, como analisa o marxista Carlos Nelson Coutinho na obra de Montañó (2002) cujo exercício teórico de substituir o conceito de “sociedade civil” – entendido por Gramsci como a arena privilegiada das lutas de classe e constitutivo do estado ampliado – pela noção de “terceiro setor” como algo situado para além do Estado e do mercado é considerado por ele mais uma armadilha do pensamento neoliberal. Argumenta que, desse modo, há certo escamoteamento do verdadeiro fenômeno: a desarticulação do padrão de resposta (estatal) às sequelas da “questão social”, desenvolvido, a partir das lutas de classes, no Estado do Bem Estar Social.

Haddad (2002) afirma que o termo “terceiro setor” deve ser empregado entre aspas, pois “o conceito em questão tem tanto sua origem ligada a visões segmentadoras, “setorializadas” da realidade social [...]” (p. 16), portanto, o “terceiro setor” não é neutro, uma vez que é detentor de uma racionalidade e de uma funcionalidade. Em suas análises, volta a apresentar que há certa

tendência de responsabilidade sobre a oferta de políticas sociais da esfera estatal para instância de natureza privada dos mais diversos formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações etc. (idem, p. 142).

Por ser um setor constituído de diferentes organizações, cujos formatos também se diferenciam, concorre para que haja pouca clareza e imprecisão do conceito, provocando riscos de reducionismos “como se o ‘político’ pertencesse à esfera estatal, o ‘econômico’ ao âmbito do mercado e o social remetesse apenas à sociedade civil” (p. 182), apresentando uma visão simplificada da questão.

Iamamoto (2006, p. 190) afirma que o “chamado “terceiro setor”, na interpretação governamental, é tido como distinto do Estado (primeiro setor) e do mercado (segundo setor). “É considerado um setor não-governamental”, “não-lucrativo” e voltado ao desenvolvimento social, e daria origem a uma “esfera pública não estatal”, constituída por organizações da sociedade civil de interesse público”.

Já em Dourado (2008), prefaciando Peroni e Adrião (2005), há a seguinte afirmação:

público, privado, estatal, comunitário, público não-estatal, terceiro setor, quase mercado, privado, porém público, dentre outras, que por vezes, objetivam apresentar tal embate por meio de simulacros, adjetivações, sem contribuir para avanços no tocante à apreensão de novos conteúdos

político-ideológicos desse processo de complexificação e de disputas sociais (DOURADO, 2008), apud PERONI e ADRIÃO 2005 p.10).

Acrescentando elementos ao debate, assim se expressa Tenório (2002):

inicialmente, as organizações não-governamentais tinham um caráter assistencialista, uma vez que estavam inteiramente ligadas a grupos religiosos. Atualmente, atende diversos ramos de atividades, como educação, saúde, defesa de minorias, cultura, meio ambiente, esportes, entre outros, trazendo diversas inovações à configuração da sociedade civil. (TENÓRIO, 2002, p. 25).

A legislação que regulamenta as organizações do “terceiro setor” está pautada na garantia de subvenções e isenção de taxas e impostos, pois elas atuam onde o governo deveria atuar, provendo as necessidades sociais (COELHO, 2000) e este pode ser um dos fatores que nos ajudam a compreender o porquê da expansão das ONGs no Brasil nos anos de 1990. Do ponto de vista jurídico, encontra amparo legal nas legislações citadas nas páginas subseqüentes e são constituídas sob a forma de associações e fundações, portando, a expressão “ONG” é apenas uma das denominações utilizadas para designar essas instituições.

Tais conceituações têm sido, reiteradamente, debatidas por Peroni (2006) e possibilitam refletir sobre os novos/outros contornos ao papel do Estado, os quais são expressos pela autora nos seguintes termos:

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, por meio da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI (2006, p. 14).

Além de empreenderem o debate da Terceira Via “como uma alternativa ao Neoliberalismo de Thatcher e também à antiga social democracia” (PERONI, 2012, p 38). De forma sumariada, a Terceira Via tenta realizar uma composição ideológica estratégica que não é nem Estado nem mercado. Na formulação de Giddens (2001, p. 36) “é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo”, ou seja, uma opção ao neoliberalismo por meio de políticas de governo condizentes com a social democracia. Há por certo, uma necessidade de “dourar a pílula” para que a mesma consiga a aceitação aos efeitos desagradáveis e nefastos do neoliberalismo e o fato é que a Terceira Via apresenta-

se como alternativa à incompetência do Estado e do mercado, propondo a união desses dois em busca dessa composição alternativa.

Ao problematizarmos algumas definições e debates em torno do “terceiro setor”, assim como a polissemia teórica que os mesmos sugerem, ressaltamos que representam um reflexo do que temos em um modelo de sociedade excludente e contraditório. As ações e as políticas educacionais empreendidas – embora tendo sido abrangentes neste início de século – ainda são incipientes e cuidaram, prioritariamente, de garantir apenas um *mínimo* à população. Em termos de educação, embora corroborando com as análises de que houve avanços no campo educacional na última década, a universalização do ensino fundamental e a expansão do ensino superior são indicadores disso, em nossa opinião, ainda estamos longe da educação emancipatória e includente.

Em que pese o caráter assistencialista e precário da maioria das parcerias em vigência no Brasil hoje, calcada na “boa vontade” das pessoas e das organizações envolvidas, algumas destas contam com a simpatia na sociedade brasileira, que disseminam seus valores por meio da mídia hegemônica (a exemplo do popular *Criança Esperança* da Rede Globo e o *Teleton* do SBT) o que, em certa medida, dificulta críticas mais contundentes, uma vez que essa mídia cumpre o papel de disseminar os princípios ideológicos que dão sustentação às parcerias. Ressaltamos que não se trata de qualquer ONG, mas daquelas que se afinam com o ideal de filantropia de manutenção do atual modelo societal.

O contexto em que surgem as parcerias público-privadas está diretamente relacionado a esse reordenamento do Estado, agora mínimo para as questões sociais e mais ampliado para o mercado. A propósito, reforçamos que entre as novas atribuições do Estado passou-se a se criar novas fundações, ONGs e similares e esse Estado, já interventor, ampliou seu poder de fiscalização sobre as mesmas, ao mesmo tempo em que liberava algumas das atividades essenciais nas mãos da iniciativa privada.

No aspecto jurídico-legal, as parcerias com a iniciativa privada foram sendo instituídas por meio de algumas leis, as quais citamos algumas das mais relevantes e em vigência no território brasileiro:

- Lei Federal n.º 11.079/04 – institui as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública (também conhecida como “lei da parceria”);
- Lei Complementar Federal n.º 101/00 – estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal;
- Lei Federal n.º 8.987/95 – dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos;
- Lei Federal n.º 9.074/95 – estabeleceu normas para outorga e prorrogações das concessões e permissões de serviços públicos;
- Lei Federal n.º 8.666/93 – instituiu normas para licitações e contratos da Administração Pública;
- Decreto Federal nº 5.977/06 – regulamenta o art. 3º, *caput* e § 1º, da Lei nº 11.079/2004, que dispõe sobre a aplicação, às parcerias público-privadas, do art. 21 da Lei nº 8.987/1995 e do art. 31 da Lei nº 9.074/1995, para apresentação de projetos, estudos, levantamentos ou investigações, a serem utilizados em modelagens de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública federal;
- Lei Estadual n.º 7.649, de 24 de julho de 2012 – dispõe sobre as normas para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito do Estado do Pará.

Convém registrar que, apesar de haver a Lei nº. 11.079 no âmbito federal já havia leis estaduais⁴² que previam tais parcerias. Imperioso dizer que o surgimento das PPPs no âmbito mundial não se deu de modo casual, mas representou uma ação orquestrada em decorrência da própria conformação do Estado, ou seja, decorrência da criação de mecanismos que permitissem à iniciativa privada, sobremaneira, prestar serviços públicos à população sob a alcunha de benfeitorias, parcerias, promoção do bem estar e responsabilidade social.

Aliado a esses elementos que, por si só, já causam desconforto e limitações para a consolidação de políticas públicas mais eficazes e capazes de dar conta dos

⁴² O Estado pioneiro a legislar sobre as PPPs foi Minas Gerais, mediante a Lei nº. 14.686 de 16 de dezembro de 2003, seguido por Santa Catarina (Lei nº. 12.930 de 04 de fevereiro de 2004), São Paulo (Lei nº. 11.688 de 19 de maio de 2004), Goiás (Lei nº. 14.910 de 11 de agosto de 2004) e Bahia (Lei nº. 9.290 de 27 de dezembro de 2004).

problemas da educação, acresça-se que, de antemão, o estabelecimento de parcerias por si só não se configura num problema⁴³, ou seja, dependendo dos objetivos, configuração e alianças – tudo devidamente relativizado/contextualizado – podem desenvolver trabalho relevantes em prol da garantia de direitos dos cidadãos. Ressalvamos, contudo, que o IAS também é uma organização séria, mas o caminho percorrido e o resultado de sua atuação são questionáveis e objeto de nossas problematizações.

É fato que as PPPs têm representado uma das saídas para a situação de crise do capital, amplamente disseminada como crise do Estado. Para tal, utiliza-se, com frequência o argumento da necessidade de redução do tamanho do Estado aliada à necessidade de desburocratização do mesmo, uma vez que, grosso modo, é visto como ineficiente, ineficaz e inoperante.

Dizemos, então, que no aspecto jurídico o estabelecimento de parcerias foi ordenado com a edição da Lei nº 11.079/2004, estabelecendo em seu artigo 2º que a “parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa”, mas três parágrafos expressam bem essa ideia, quais sejam:

§ 1º Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado;

§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens;

§ 3º Não constitui parceria público-privada a concessão comum, assim entendida a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando não envolver contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado (BRASIL, 2004).

De modo geral, as parcerias público-privadas são instrumentos da Administração Pública para a associação com entidades públicas e privadas e segue normas regidas pela Lei nº 8.666/93 na diferenciação entre convênio e contrato relaciona-se aos interesses envolvidos (Di PIETRO, 2005). Já o Decreto 93.872/1986 apresenta tal diferenciação nos seguintes termos:

⁴³ Em nosso grupo de pesquisa as discussões se dão no sentido de afirmar que há organizações do terceiro setor que desenvolvem trabalhos sérios, a exemplo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE).

Os serviços de interesse recíproco dos órgãos e entidades de administração federal e de outras entidades públicas ou organizações particulares, poderão ser executados sob regime de mútua cooperação, mediante convênio, acordo ou ajuste.

Quando os participantes tenham interesses diversos e opostos, isto é, quando se desejar, de um lado, o objeto do acordo ou ajuste, e de outro lado a contraprestação correspondente, ou seja, o preço, o acordo ou ajuste constitui contrato (Decreto 93.872/1986, art. 48, § 1º).

Ressaltamos que a “colaboração mútua”, de acordo com Di Pietro (2005) pode assumir variados modelos de parceria que vão desde o repasse de verbas até o uso de equipamentos, recursos humanos, imóveis, *know-how*, o que não representa um problema, podendo contribuir para auxiliar na resolução de dificuldades e problemas, entretanto, que há que se ter ressalvas, debates, participação dos envolvidos nos rumos/objetivos das mesmas, pois do contrário as relações de parcerias ficam precárias e fragilizadas e em pouco poderão contribuir para a consecução dos objetivos requeridos.

Por fim, a análise cumpriu salientar, tomando por base a crise estrutural do capital, a origem e a evolução do Estado, as repercussões nas políticas educacionais implantadas no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1990, que as transformações ocorridas na sociedade capitalista foram resultantes do embate entre as orientações externas e os interesses internos, decorrentes do processo de acumulação capitalista, dos conflitos de classe e dos acordos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

CAPÍTULO 3 – DO MITO DO ESPORTE AO MITO REDENTOR DA EDUCAÇÃO: o Instituto Ayrton Senna – do Brasil!

Ahh! Desde que Senna não corre mais... não é mais domingo.

(Cesare Cremonini)

Por que escrever um capítulo sobre o IAS quando podemos remeter aos vários trabalhos publicados sobre o tema? Uma das possíveis respostas é que, a partir da trajetória do piloto de Fórmula 1 Ayrton Senna da Silva, como o mito do esporte, o vencedor, o semideus e de como esse ideário foi transportado para a educação, nos possibilita compreender o movimento empreendido pelo IAS se auto-intitulando como uma referência de qualidade educação, principalmente na superação das mazelas educacionais, entre elas a defasagem idade-série, por meio de parcerias com sistemas de ensino, como no exemplo da pesquisa em tela. A trajetória construída pelo piloto como referência para a superação de obstáculos, o modo como se consolidou como sinônimo de excelência, o colocam na posição de um mito.

Em meio à trama que circunda a implementação das ações do IAS nos municípios brasileiros, em particular no de Benevides/PA, envolve elementos de toda ordem, assim como revela-se a coexistência com outros projetos na rede municipal em questão, entre os quais citamos o programa do livro didático (federal), ensino bíblico⁴⁴ (local) que, em síntese, corroboram com os conteúdos que serão mensurados pelo IDEB e que comporão dos resultados quanto à qualidade dos sistemas municipais de ensino. São aspectos que reforçam as reflexões de que a parceria com o IAS não se reduz ao incentivo/assessoramento às práticas alfabetizadoras, mas que sua abrangência é determinante na política de educação municipal.

Nesse exercício, começamos com uma breve biografia do piloto Ayrton Senna – inspiração e mentor do IAS – para, posteriormente, detalharmos os principais programas do Instituto e, depois, apresentamos alguns registros de pesquisas e

⁴⁴ Em fragmentos da entrevista realizada, isso é descrito nos seguintes termos: “[...] aqui no município tinha aula de **ensino bíblico** nas escolas, é tratado mais, é trabalhado mais com o Instituto Palavra da Vida. Os professores vêm e ficam 45 minutos na sala de aula” (Ruth, julho 2013 – grifos nossos).

estudos que envolvem e/ou analisam a atuação do IAS, com vistas a proceder a problematização deste no cenário educacional brasileiro.

3.1 O PILOTO DE FÓRMULA 1 Ayrton Senna da Silva

3.1.1. A vida de um esportista vencedor

O mito Ayrton Senna da Silva nasceu em 21 de março de 1960 (e morreu em 1º de maio de 1994, em Ímola-Itália, cujo acidente que o vitimou ainda é envolto de mistérios). Foi um cidadão paulistano, nascido em uma família de classe média alta. Estudou em boas escolas e teve a oportunidade de desenvolver-se num esporte onde os custos de aprendizado, manutenção e competição são caros.

Sua biografia nesse esporte, assim como a da maioria dos pilotos de Fórmula 1, começou no *kart* ainda criança. Como piloto profissional, passou por grandes equipes (Lotus-Renault, McLaren-Honda e Williams) e foi campeão mundial em três etapas/campeonatos. Era tido como um piloto veloz e habilidoso – principalmente com a pista molhada – e uma de suas maiores marcas diz respeito a quantidade de *pole positions* (dianteira).

Sua carreira vitoriosa pelas equipes nas quais atuou totaliza:

- 2.982 voltas na liderança
- 610 pontos
- 161 grandes-prêmios
- 65 *pole positions*
- 41 vitórias
- 3 campeonatos mundiais

Entre corridas, títulos e o reconhecimento mundial de suas habilidades no comando de um carro de Fórmula 1, Ayrton Senna ainda alimentava o desejo de entrar para a equipe da Williams (depois Williams-Renault), mas vinha sendo, sistematicamente, boicotado pelo piloto titular da equipe chamado de Alan Prost, utilizando-se, para tal, cláusulas contratuais. Já em 1994 finalmente ele consegue ser contratado pela equipe.

O documentário ***Senna: sem medo, sem limites, sem igual***, em uma das cenas, traz à tona algumas dificuldades dessa última contratação. O filme-

documentário sobre a vida do piloto desde o início em 2004 até a sua morte, privilegia aspectos da comoção que tomou conta do Brasil quando de sua morte, e evidencia seu carisma e o *status* de mito em depoimentos de outros pilotos, mecânicos de equipe, diretores e família.

Entretanto, em sua terceira corrida na nova equipe em Ímola, na Itália, em uma pista difícil ainda na etapa de treinos classificatórios, mais especificamente na sexta-feira, o piloto brasileiro Rubens Barrichello se acidentou, sofreu escoriações e ficaria impedido de participar daquela corrida, mas no sábado o piloto austríaco Roland Ratzenberger veio a óbito em mais um acidente grave nessa mesma pista.

Apesar dos recentes acontecimentos, todos os demais pilotos decidiram realizar a corrida. A sétima volta foi a última para Ayrton Senna, mais exatamente na curva Tamburello ele sofreu um acidente que o levou a morte aos 34 anos de idade, provocando desespero e comoção em várias partes do País.

O apelo midiático aliado às discordâncias sobre a segurança da prova e a consequente morte do piloto fez que com um documentário do canal televisivo National Geographic, intitulado **A morte de Ayrton Senna**, sugerisse falhas nos encaminhamentos após acidentes logo na largada, entretanto, a hipótese foi rechaçada por técnicos especializados neste tipo de esporte.

A sua trajetória vitoriosa no esporte já o alçava ao posto de ídolo, de mito, de herói e “a morte trágica de um herói integra na relação estética, e de maneira evidentemente atenuada, as virtudes de um dos mais arcaicos e universais ritos mágicos: o sacrifício” (MORIN, 1997, p.81). O sacrifício foi expresso nos acidentes que antecederam ao seu, ainda na etapa de treinamentos, na tentativa frustrada de cancelar a corrida e em certa resistência em correr diante dos acidentes dos companheiros.

Correu de certo modo no sacrifício e contava com a experiência para não sofrer nenhum acidente, de modo que “não seria exagero imaginar que ele esperava escapar de mais um, depois de 10 anos de Fórmula 1 e pelo menos uma dezena de acidentes sérios” (RODRIGUES, 2004, p. 534).

A comoção coletiva tomou conta do País foi alimentada pelas sucessivas reportagens, imagens, músicas fúnebres etc. nos canais televisivos que interromperam a exibição de sua programação habitual para priorizar a transmissão do traslado, velório e enterro de Ayrton. Foram exaustivamente detalhadas as conquistas amorosas, a relação com a família e os títulos/recordes de sua carreira

de sucesso, pois envolvia um esportista muito famoso e “evidentemente, o caso ideal, mas raro, é o olimpiano em situação de sensacionalismo” (MORIN, 1997, p.101).

Muitas homenagens foram criadas, no Brasil no exterior, para o Ayrton Senna. Entre as mais conhecidas está o “S de Senna” no autódromo de Interlagos (SP); a composição de uma canção chamada de “Marmelata” de Cesare Cremonini – epígrafe deste capítulo –, além de ter provocado mudanças para garantia maior segurança naquele esporte.

A mídia (principalmente a esportiva) capitaneou em cima da tragédia, tornando-a ainda mais dramática e isso era a própria representação do ídolo santificado, pois essa morte trágica fez dele um mito com certa aura de santo (RODRIGUES, 2004).

3.1.2 O apelo midiático

Em um estudo cujo objetivo foi o de refletir sobre a importância da mídia televisiva no reforço das imagens e conceitos, tendo como referência o herói *Ayrton Senna do Brasil*, por ocasião dos 10 anos de falecimento, cuja “ocasião trouxe novamente à tona, sob o olhar tanto da mídia massiva quanto da segmentada, inúmeras releituras e exibições, não raro fastidiosas, dos “feitos do piloto na Fórmula 1”, da “morte trágica em Ímola” e do seu “legado de valores éticos e morais” (PRÖGLHÖF Jr.; AZEVEDO; GONÇALVES, p. 2), esse texto é alusivo à discussão sobre a necessidade de se verificar o papel da mídia (leia-se principalmente a Rede Globo) no fortalecimento da imagem criada e mantido pela Rede Globo e pelo próprio IAS. Ainda sobre tais questões os autores são incisivos na afirmação:

No imaginário coletivo, constituído essencialmente de arquétipos, coexistiam dois tipos distintos de Ayrton Senna: o semi-deus das pistas, rei da chuva, feroz, preciso, único, inigualável e inatingível; e o cidadão bom-moço, tímido, gentil e carismático Ayrton Silva. São os arquétipos do corajoso guerreiro e do cidadão exemplar (idem, p. 2).

Esse aspecto do “herói arquetípico” é explicitado por Rubio (2001) nos seguintes termos:

Se por um lado sua condição de atleta diferenciou-o de uma grande parcela da população, permitindo que goze de privilégios reservados a poucos, por outro essa mesma condição o faz amargar o isolamento e distanciamento de situações vividas por seus semelhantes. E essa é uma das condições vividas pelo herói arquetípico. [...], submetido a uma rotina desgastante de

treinos e jogos, o atleta se vê envolvido por questões como a ausência de seu contato com a família, superexposição na mídia e a impossibilidade de admitir, para si e para o público, suas fragilidades, angústias e incertezas, posto que ainda que uma figura mítica, nosso herói contemporâneo não habita o Olimpo nem bebe da ambrósia com os deuses, mas estabelece relações afetivas e sofre com os transtornos que cercam a vida de um atleta que também é cidadão (RUBIO, 2001, p. 113).

Contribuiu para esse processo o fato do mesmo estar no auge da carreira quando de sua morte e isso se constituiu num o ingrediente fundamental para esse heroísmo, se assemelhava ao *herói olímpiano*⁴⁵ de que nos fala Morin (1997), ou seja:

O herói simpático, tão diferente do herói trágico ou do herói lastimável, e que desabrocha em detrimento deles, é o herói ligado identificativamente ao espectador. Ele pode ser admirado, lastimado, mas deve ser sempre amado. É amado, porque é amável e amante (MORIN, 1997, p.92).

Os elementos da mitologia nos ajudam a compreender como se acentuou o processo de transformação do esportivo no herói e isso foi/é capitaneada de modo que a personalidade midiática rendesse bons debates, matérias e debates até os dias de hoje. Um exemplo disso foi que, em 2012, o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), realizou um programa eletivo autointitulado *O Maior Brasileiro de Todos os Tempos* e o mesmo figurou entre os doze semifinalistas. Embora não tendo vencedor ainda é considerado um dos maiores ídolos da Fórmula 1, tendo sido recorrente a alcunha de herói brasileiro pela mídia sensacionalista.

A condição de herói nacional foi acentuada quando o atleta passou a erguer a bandeira brasileira nas comemorações de suas vitórias nas corridas de Fórmula 1. Esse gesto teve origem num momento de fragilidade patriótica em face da desclassificação da seleção brasileira de futebol, na Copa do Mundo do México e, portanto, contribuiu significativamente para consolidar a imagem de grande herói, exacerbar o patriotismo do povo brasileiro e homenagear seu País.

A narração inflamada de Galvão Bueno – locutor da Rede Globo de Televisão – quando das vitórias e ultrapassagens de Ayrton Senna construía um momento de euforia coletiva. O locutor e o atleta foram apresentados em um determinado fim de

⁴⁵ São chamados de olímpianos, em referência ao Monte Olimpo, local onde os gregos acreditavam habitar os Deuses e estes ficam em evidência por alguma característica pessoal que é exaustivamente explorada pelos meios de comunicação. Um traço comum dos olímpianos é a sua privacidade invadida, uma vez que “a imprensa de massa, ao mesmo tempo que investe os olímpianos de um papel mitológico, mergulha em suas vidas privadas a fim de extrair delas a substância humana que permite a identificação” (MORIN, 1997, p.106).

semana, no ano de 1982, como é descrito na biografia *Ayrton, o herói revelado* de Ernesto Rodrigues (2004, p. 48):

[...] Ayrton se apresentou a um jornalista que seria um de seus maiores amigos e cuja lembrança daquele primeiro encontro era a de "um moleque magro, feio e orelhudo, mas determinado".
 - O senhor que é o Galvão Bueno?
 - Sou...
 - Eu sou Ayrton Senna da Silva...
 - Pelo jeito, eu vou falar muito de você.
 - Espero que sim...

A vibração eloquente do narrador, o uso de expressões como “Acelera, Ayrton!” e “Ayrton Senna... do Brasil!” aliado ao carisma do piloto com a bandeira do Brasil nas mãos, ao final das corridas, passava a ideia de que sem a torcida brasileira, isso não seria possível.

Na referida biografia, o publicitário Washington Olivetto faz uma observação relevante de tal gesto, nos impondo a necessidade de pensar nas reais intenções de suas atitudes e, naquele momento, um ingrediente fundamental na sua transformação em mito, pois “não achava nada fácil separar o que era genuíno e o que era estratégia profissional nas atitudes de Ayrton” (p. 146). Acrescenta, também:

Senna tinha o que precisava na Fórmula 1 de sua época: uma disciplina fantástica e a percepção de que estava num negócio que contém esporte. Além disso, conseguiu provocar a adoração do mito, sendo um padrão de doçura absoluta, de bondade, de capacidade de luta. E mais o estilo destemido. Tudo o que se espera de um ídolo e, junto com isso, uma visão comercial muito grande. Ele misturava tudo de uma maneira que era praticamente impossível saber onde terminava uma coisa e onde começava a outra (p. 146-7).

Como parte dessa ação produzida pela mídia e, ao mesmo tempo, valendo-se dessa visibilidade é que, em 1990, o próprio Ayrton Senna aceitou lançar uma linha de produtos que explorava, publicitariamente, a sua imagem. A partir do carisma, da visibilidade da mídia e de bons investidores tinha como meta era que a marca fosse prestigiada em todo o planeta.

A marca Senna, inspirada no “esse” do final da reta dos boxes de Interlagos, foi desenvolvida para produtos de impacto, inovadores e necessariamente identificados com a imagem de Ayrton Senna como jovem, competitivo, sério, obstinado, dedicado, vitorioso, esportista e internacional. [...] A expectativa da nova empresa de Ayrton era colocar a marca, em três anos, no início de 1994, entre as 15 mais prestigiadas do planeta (RODRIGUES, 2004, p. 366).

Além dessas, foi desenvolvida uma linha de produtos infantis denominada de Senninha, que inclui produtos de higiene pessoal, revista em quadrinhos, camisetas e brinquedos, ligando comercialmente os produtos à vivacidade e à inquietação, tão características de crianças e adolescentes.

Outro aspecto importante em se tratando do apelo midiático em volta da figura de Ayrton Senna é expresso pela própria hospedagem do *site* do IAS, sob o domínio de uma das maiores empresas de telecomunicação do País (senão a maior) que é a Rede Globo. Detentora das maiores audiências televisivas é, também, detentoras de outros veículos de propagação de informação, quais sejam: rádios, afiliadas em todos os Estados, jornais, editoras, gráficas, produtora e distribuidora de filmes, *sites* etc.

No estudo de França (2006) é evidenciado o modo como a mídia transformou (e continua mantendo) o piloto em herói nacional, considerando-se que é um dos mais citados e homenageados no âmbito da Fórmula 1, quase sempre enaltecendo a sua nacionalidade, embora tenha a própria Rede Globo que mais capitalizou com a imagem do piloto, em uma parceria que se mantém atual com o IAS.

Ainda segundo Rodrigues há um volume de publicações e inserções grandioso no que se refere ao piloto, como expresso no exemplo a seguir:

Em seu livro **Ayrton Senna, Herói da Mídia**, o jornalista Paulo Scarduelli selecionou da Mídia as edições de 2 e 6 de maio de 2004, Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, O Globo, Jornal do Brasil, O Povo, de Fortaleza e o Diário Catarinense, de Santa Catarina, ocuparam 340 páginas sobre o assunto (Ayrton Senna) e publicaram 208 cartas de seus leitores sobre o piloto. Entre crônicas, artigos, colunas comentários assinados, os seis jornais abriram 26 páginas e meia para colaboradores e jornalistas opinarem sobre a tragédia. Senna foi o assunto de 924 textos, 826 fotos e 67 ilustrações. Em menos de uma semana, chegaram às bancas 2,3 milhões de exemplares de revistas extras, que totalizaram mais 432 páginas dedicadas a Senna. A maior parte das edições se esgotou. E o faturamento bruto das editoras totalizou 6,2 milhões de dólares (idem, p. 544).

Isto significa que o volume produzido foi suficiente para referendar a imagem do ídolo e o fato de que a tragédia que o vitimou foi salutar para transformar ainda mais heróica a sua carreira.

A biografia produzida por Ernesto Rodrigues revela o quanto as curiosidades sobre a vida do mito ainda rendem um apelo midiático, mesmo tendo sido lançada dez anos após a morte do mesmo. É uma de grande repercussão, até mesmo pela

riqueza de detalhes (principalmente da vida pessoal) que a mesma apresenta e corrobora para manter acesa as exaustivas pautas sobre o piloto e a extensa cobertura midiática tem reforçado ainda mais este perfil heróico do mesmo.

Outro aspecto decorrente dessa exposição maciça na mídia repercute na manutenção dos negócios com a marca Senna e, conseqüentemente, mantém a margem de lucros (altos) desses negócios. Por fim, repercute também na divulgação, premeditada e permanente, das ações do IAS, conforme nos deteremos no item a seguir.

3.2 O INSTITUTO AYRTON SENNA⁴⁶

A partir de *slogans* como “Por uma educação pública de qualidade em todo o Brasil”, “O que fazemos? O Instituto trabalha em parceria com Secretarias de Educação, ONGs e Universidades para dar qualidade à educação pública do País”, seguida de “Doe agora” ou “Faça a sua doação” é que o IAS chama a responsabilidade para si (com a doação dos “parceiros”) de alavancar a qualidade da educação *pública* brasileira, principalmente se esta educação se faz por meio da preparação para a vida, para o sucesso dos alunos e não para o mero acúmulo de informações.

Em seu *site* oficial define-se como “uma organização sem fins lucrativos que pesquisa e produz conhecimentos para melhorar a qualidade da educação, em larga escala”, cuja **missão** institucional é a “produção e aplicação em escala de conhecimento e inovação em educação integral de crianças e jovens”.

Sobre a fundação do Instituto Ayrton Senna, tanto a biografia em questão quanto o *site* do IAS descrevem que a mesma foi criada, primeiramente em Londres, com o nome de Ayrton Senna Foundation e em 24 de novembro de 1994, em São Paulo, o Instituto Ayrton Senna. Desse modo, as duas entidades passariam a receber 100% dos royalties gerados pelo uso da marca Senna e da imagem de Ayrton Senna no mundo inteiro. A irmã, Viviane Senna, foi instituída como

⁴⁶ A construção deste texto utiliza excertos, dados e conceitos do Relatório Final da Pesquisa “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”, cuja pesquisa contou com financiamento do CNPq/CAPES, assim como dados coletados e transcritos do *site* da organização em <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna.br>

presidente das duas entidades. Neste mesmo ano as receitas das duas instituições somaram mais de três milhões de dólares, segundo Rodrigues (2004).

Nove anos depois o IAS se tornou a única organização não-governamental brasileira a receber a Cátedra Unesco em Educação e Desenvolvimento Humano, uma chancela rara concedida a entidades de destaque no apoio ao desenvolvimento humano, ou seja, foi uma iniciativa pessoal do piloto de um trabalho “para desenvolver o potencial das novas gerações, ajudando estudantes a ter sucesso na escola e a ser cidadãos capazes de responder às exigências profissionais, econômicas, culturais e políticas do século 21”, como expresso no *site* do Instituto.

O IAS apresenta como missão os valores que, segundo seus familiares e amigos, eram defendidos pelo mesmo e que se expressa nestes:

Tendo como fundamento a vida e os ideais de Ayrton Senna, contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais. O Brasil é a 9ª potência econômica do mundo, embora se encontre entre os países com os maiores níveis de **exclusão e desigualdade** social: no ranking de Desenvolvimento Humano, ocupa o 70º lugar. Essa diferença entre o Brasil econômico e social aponta a necessidade primordial de trabalhar para o desenvolvimento humano das novas gerações. O Instituto Ayrton Senna acredita na transformação do país a partir da co-responsabilidade dos três setores: **organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil** – para desenvolver políticas públicas que, atuando em escala, favoreçam a criança e o adolescente, interferindo positivamente nas suas realidades (Instituto Ayrton Senna, 2012, grifos no original).

Segundo algumas entrevistas de Viviane Senna – irmã de Ayrton Senna e Presidente do IAS – a educação sempre foi motivo de indignação. Então, em março de 1994, dois meses antes do acidente fatal, teria sido procurada pelo irmão que solicitou à mesma que refletisse uma forma de ajudar o País. Alega que não conhecia quase nada sobre rotina escolar, mas partiu de um levantamento do que era mais necessário e concluiu que deveria concentrar esforços na educação de crianças e jovens. *Infelizmente não deu tempo de eu responder ao Ayrton, mas a família resolveu levar a ideia adiante*, lamenta.

Ainda no que diz respeito ao contexto da fundação do IAS, o Relatório da Pesquisa Nacional (CNPq 401434/2008-7) é bastante elucidativo. Diz ele:

[...] a origem do IAS relaciona-se de um lado a um compromisso do piloto brasileiro em desenvolver atividades de cunho social assumido pela família

após seu falecimento. De outro, a uma decisão objetiva que implicava no gerenciamento de contratos e *royalties* em vigência quando de seu falecimento, para o que se optou por criar em Londres uma Fundação sem fins lucrativos para qual seriam doados os ganhos da marca SENNA.

A opção por Londres, segundo a entrevistada, deveu-se à maior flexibilidade da legislação inglesa para a criação deste tipo de instituição. O responsável pela instalação da THE AYRTON SENNA FOUNDATION foi Milton Guirado Theodoro da Silva, pai do piloto e os demais responsáveis são familiares e amigos do piloto. O destaque deve ser dado a Viviane Senna, irmã do piloto e presidente do IAS.

A instituição, declarada de caridade, assume compromissos com a diminuição da pobreza e a atuação nas áreas de saúde e educação, além de mencionar a religião. Sobrevive basicamente de doações da AYRTON SENNA FOUNDATION LTDA, da qual é acionista, e cuja principal atuação refere-se à gestão da marca Senna. O documento informa ainda, que a Fundação doou ao IAS em 2007, algo em torno de 145,898 (EUROS) em valores de 31 de dezembro do mesmo ano (p. 24).

As reflexões suscitadas com os excertos nos leva a refletir que as ONGs, sobretudo as que foram criadas nos anos de 1990, já nasceram submetidas a uma lógica que prioriza ações em “parceria” com o Estado (especialmente em ações cujos recursos utilizados sejam oriundos dos cofres públicos), se autodenominam “cidadãs” e exaltam o fato de atuarem sem fins lucrativos. Em grande maioria essas ONGs mantêm relações estreitas com agências de fomento ligadas ao grande capital. Esse exemplo de “filantropia empresarial” é exemplificado nas ações da Fundação *Ford, Rockefeller, Kellogg, MacArthur* entre outras.

Assim, de acordo com o que determina o art. 15º, inciso VI, alínea “c” da Constituição Federal, em 13 de julho de 1998 o IAS declarado como **instituição de utilidade pública em âmbito federal**, portanto, isenta de impostos sobre o seu patrimônio, renda e serviços. Também por força constitucional, especificado no parágrafo 7º do art. 195, passa a ser isenta das contribuições para a seguridade social. Os Decretos n. 36.675, de 27 de dezembro de 1996 e Decreto n. 44.149/99, de 28 de julho de 1999, declaram o IAS como de utilidade pública municipal e estadual, respectivamente.

A cronologia institucional de suas ações apresenta-se da seguinte maneira:

QUADRO 04 – CRONOLOGIA INSTITUCIONAL DO IAS

ANO	ATIVIDADE
1994	Ayrton Senna lança o personagem Senninha em fevereiro Fundação do Instituto Ayrton Senna em novembro
1995	Começa o atendimento a crianças e jovens com o Programa Educação pelo Esporte
1996	Início da estratégia de atuação em escala, aliando criação de soluções educacionais e mobilização da sociedade
1997	Lançado o Programa Acelera Brasil
1998	Início da aliança com a imprensa: 1º Grande Prêmio Ayrton Senna de Jornalismo
1999	A base da construção do conhecimento e das ações educacionais passa a ser o Paradigma do Desenvolvimento Humano e os Quatro Pilares da Educação Criação do portal www.senna.org.br Lançados os programas Educação pela Arte e SuperAção Jovem
2001	Lançado o Programa Se Liga Criação do SIASI – Sistema Ayrton Senna de Informação.
2002	As soluções educacionais são adotadas em quase todos os Estados brasileiros Lançado o Programa Gestão Nota 10
2003	A UNESCO concede a chancela para a Cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano
2004	Criação do Centro Avançado de Tecnologias Sociais Lançado o Programa Circuito Campeão 1ª Maratona de Revezamento Ayrton Senna <i>Racing Day</i>
2005	Lançados Programas: Comunidade Conectada e Escola Conectada
2006	O GP de Jornalismo passa a ser bienal
2007	Início do Curso de Desenvolvimento Humano para Jornalistas, em parceria com a Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji), com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)
2009	Comemoração dos 15 anos do Instituto Ayrton Senna Lançado o Programa Fórmula da Vitória
2010	Celebração dos 50 anos de Ayrton Senna
2011	Lançamento de “Caminhos para Melhorar o Aprendizado” Realização do “Seminário Educação para o Século 21” Celebração dos 20 anos da conquista do tricampeonato (Senna Tri)
2012	Realização da exposição ‘Senna Emotion’. Viviane Senna ganha em Paris o prêmio do BNP Paribas. Instituto Ayrton Senna passa a integrar fórum da OCDE de políticas para o desenvolvimento

Fonte: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna.br>

Em seu próprio movimento de fundação já se explica, em certa medida, as fontes de financiamento para a promoção das atividades, os quais se resumem em três fontes de recursos: os 100% dos royalties de licenciamento das marcas Ayrton Senna e Senninha, doados pela família do piloto; as empresas que aportam recursos e; por fim, a doação de pessoa física, entretanto, não fornece maiores detalhes sobre essa última possibilidade. Argumenta que os resultados alcançados pelo Instituto são fruto da **corresponsabilidade social** que transforma a realidade de crianças e jovens.

Segundo a biografia citada é possível constatar a existência de um volume acentuado de produtos envolvidos e, conseqüentemente, de valores na dinâmica da

criação do IAS e que, em certa medida, estão para além da atuação *sem fins lucrativos*. Eis que o autor apresenta os seguintes dados:

O primeiro grande contrato do Instituto Ayrton Senna aconteceu já em 1994, quando a Fuji adquiriu licença de comercialização da imagem de Senna no Japão e gastou dois milhões de dólares para montar um memorial multimídia chamado "Senna Forever", que percorreu dez cidades do país exibindo preciosidades como as certidões de nascimento e óbito do piloto, a bandeira que cobriu o caixão, sua bíblia pessoal, o smoking usado na premiação do primeiro título, macacões das várias equipes, a pasta executiva, peças de sua casa, brinquedos eletrônicos, a camisa do Kashima Antlers que Zico autografara para ele em 1993, e até o kart usado por Senna no último campeonato mundial que disputou. Junto com a exposição, a Fuji colocou à venda 60 mil camisetas com a imagem de "Senninha", cada uma delas a 39 dólares, enquanto o pôster "Senna Forever" custava dez dólares. O pacote de licenciamento incluía o livro oficial de fotografias feitas por Norio Koike, por 36 dólares, quebra-cabeças, casacos, camisetas, bonés do Banco Nacional, chaveiros, decalques, toalhas e bandeiras. Outro produto licenciado pelo instituto foi um sonho de consumo para poucos: a moto Ducati Senna 916, que teve somente 300 unidades produzidas na Itália, 30 delas importadas para o Brasil. A moto fora um dos últimos projetos de Senna e utilizava materiais de última geração, como a fibra de carbono. Preço: 39 mil dólares. Aquela altura, além da moto Ducati, já tinham sido lançados um relógio sofisticado, uma bicicleta ecológica com gerador antipoluinte, uma caneta de fibra de carbono, um barco offshore e uma linha de óculos (p. 563).

A despeito dos valores apresentados por Rodrigues (2004), o IAS argumenta que utiliza recursos próprios ou dessas doações, uma vez que dispõe às administrações públicas, de forma gratuita, serviços de gestão do processo educacional. Tais serviços incluem diagnóstico, planejamento, formação de gestores e professores, propõe-se a ser instituírem como soluções pedagógicas e tecnológicas, atuando de forma a promover uma educação integral dos alunos. Em outros termos, se algo precisa ser feito para que os alunos (crianças, adolescentes e jovens) se apropriem dos conhecimentos já sistematizados pelo homem/mulher, esse processo pode e deve ser feito pelos IAS e seus parceiros⁴⁷.

Com menos expressão aparecem empresas como a Neoenergia, Girafas, Editora Mol, MPX, Instituto Coca-Cola Brasil, HayGroup, Goodyear, BGBrasil, BCG, AGC (vidros sem limite), Englishtown, Jonhson, Pionner, Droga Raia, Metso (expect results) etc. Em visita realizada à sede do IAS em São Paulo, em julho de 2013, a coordenadora de educação formal nos explicou que há parcerias que são permanentes (principalmente ligados à produtos mais consolidados no mercado), as

⁴⁷ Em seu *site* há uma extensa lista de parceiros sociais, entre os quais: Bradesco Capitalização, Credicard, Lide Educação (Grupo de Líderes Empresariais), P&G, Telefônica Vivo – Fundação Telefônica, Hublot, Instituto Natura, Itaútec, Raizen, Suzano Papel e Celulose, Rede Globo etc.

que são temporárias, compatibilizadas pelos interesses da empresa e do IAS, as que são direcionadas para os eventos realizados e se encerram ao término do mesmo e as mais recentes.

Ainda no tocante às receitas da entidade, Nagai (2012), em estudo que analisa a utilização do Demonstrativo do Valor Adicionado⁴⁸ (DVA) pelas entidades do terceiro setor, em face das diferentes fontes de recursos das mesmas, evidenciou as distinções no financiamento do terceiro. No caso específico do IAS, como demonstrado em suas receitas de 2010, no quadro abaixo, não há detalhamentos no item 2 referente às doações, contribuições e outros e essa ausência contribui para um certo cerceamento proposital de informações. Observemos o quadro:

QUADRO 05 – DEMONSTRATIVO DO VALOR ADICIONADO (DVA)

	Em R\$
(1) Contratos de sublicença	16.993.568
(2) Doações, contribuições e outros	9. 860.485
(3) Parcerias estratégicas	9.683.499
(4) Receitas financeiras	6.378.110

Fonte: NAGAI (2012, p. 83)

De posse desses dados a autora sugere outra forma de adequação na forma de alocação dos recursos na demonstração contábil do DVA. Diz a autora em sua análise:

Da análise do Instituto Ayrton Senna extrai-se que os recursos provenientes do setor público e privado são aglutinados em uma mesma linha de demonstração do superávit/déficit impossibilitando dessa maneira a evidenciação das transferências de investimentos socioambientais promovidos pelo setor privado. Além disso, a transparência quanto aos recursos públicos recebidos e o controle sobre a sua efetiva aplicação em benefícios sociais restam igualmente prejudicados (NAGAI, 2012, p. 84).

Essas questões evidenciam as limitações de uma análise mais aprofundada das fontes de receita da entidade, assim como os percentuais aplicados em cada programa do IAS em vigência nos municípios e Estados brasileiros. Inferimos que, nesse tipo de demonstração contábil, há limitações propositas para que estes

⁴⁸ Demonstrativo do Valor Adicionado (DVA) é uma informação contábil para demonstrar e divulgar, sinteticamente, o valor da riqueza de uma entidade num determinado período, assim como a sua respectiva distribuição entre os diferentes setores que contribuíram (direta ou indiretamente) para a sua geração.

tenham condições de uma análise técnico-financeira do investimento total nas ações do IAS e o retorno efetivo na rede de ensino.

Do aspecto financeiro enveredamos para a exposição das ações centrais do IAS em relação as ações educacionais. Um primeiro aspecto diz respeito ao público-alvo das ações do IAS que são crianças, adolescentes, educadores e municípios em situação de vulnerabilidade educacional, ou seja, que apresentam índices educacionais pífios ou que tem como objetivo a melhoria destes em larga escala.

O IAS, segundo dados de julho de 2013 (já que são atualizados sistematicamente), já teria capacitado 75 mil educadores e seus programas teriam beneficiado diretamente cerca de 2 milhões de alunos em mais de 1.300 municípios nas diversas regiões do Brasil. Decerto que argumentam em favor dos resultados impactantes de suas tecnologias e práticas, tidas como bem sucedidas, fazem do Instituto uma referência obrigatória para a elaboração de políticas públicas municipais.

Os programas do IAS se autointitulam de *soluções educacionais* que ajudam a combater os principais problemas da educação pública do País e estão concentrados em três grandes áreas: **educação formal, educação complementar e educação e tecnologia**. Parte-se do suposto de que é necessário instrumentalizar alunos, professores, coordenadores e gestores municipais, tendo como referência os materiais concebidos e distribuídos pelo IAS; pretende auxiliar esse coletivo a repensar os velhos problemas ainda sem solução no ensino (repetência, evasão, qualidade, materiais pedagógicos, formação etc.) e os coloquem em outro patamar de envolvimento exclusivo com as ações do mesmo, uma vez que as *soluções* propostas, uma vez que almeja ser referência de prática exitosa contra as mazelas educacionais.

Os programas/pacotes são implantados em *larga escala* com estratégias e metas pré-definidas, os programas recebem acompanhamento e avaliações sistemáticas para alcançar um único objetivo: o sucesso do aluno na escola, de modo que todos os programas oferecem subsídios para que a criança e o jovem possam desenvolver seus potenciais. Desenvolver as atividades em larga escala é, também, sair do modo artesanal até então desenvolvido pelas redes municipais e estaduais e profissionalizar *em escala*, ou seja, em grande quantidade satisfatória e proporcional ao investimento (principalmente financeiro) feito. É elucidativo o argumento para a atuação em larga escala:

Precisava de um alcance maior. Descobri que a melhor maneira de trabalhar em larga escala sem ser governo era usando um modelo que eu vi na psicologia. Freud e Young eram terapeutas famosos que atenderam durante suas vidas, 10, 20, 30 dúzias de pacientes, mas eles criaram um modelo, uma escola de pensamento que, esta sim, é capaz de atender milhões, no mundo inteiro. Para pegar ainda outro exemplo na área da saúde, você tem um vírus que está atacando a população, pode tratar uma pessoa ou criar uma vacina que pode distribuir em qualquer lugar do mundo. Esse tipo de estratégia era a saída. Foi assim que transformei o instituto em um laboratório ou centro gerador de conhecimento capaz de desenvolver metodologias e fórmulas que são capazes de ter altíssima eficiência em larga escala (SENNA⁴⁹, 2011).

Aos gestores educacionais e aos professores são criadas estratégias para que “recebam” capacitação para atuar e acompanhar os programas, assim como a formação de equipes que monitoram o cumprimento das determinações do IAS no Estado, no município, na escola e na prática pedagógica desenvolvida por cada professor envolvido no processo, inclusive mobilizando, incentivando e exigindo que as famílias participem e acompanhem o desenvolvimento dos filhos – mesmo quando as mesmas demonstram não ter condições para tal.

Antes de procedermos ao detalhamento dos programas do IAS, parece-nos pertinente ressaltar que, em sua maioria, partem do **diagnóstico** de que alguma etapa do processo educativo não caminha de forma a garantir a qualidade do ensino. O termo diagnóstico foi importado do campo das ciências médicas e da Psicologia, empregado frequentemente na educação como sinônimo de “avaliação” (daí os exemplos de diagnóstico da entrada no Ensino Fundamental, diagnóstico do nível de leitura, diagnóstico do nível de aprendizagem dos alunos, testes-diagnósticos etc.) e ter um diagnóstico da turma, alunos e professores é uma das primeiras ações de uma parceria com o IAS. No caso de alunos candidatos aos programas Acelera Brasil e Se Liga o diagnóstico (teste) é realizado com alunos que, rotineiramente, costuma se dizer que tem *problemas de aprendizagem* (ou de indisciplina como veremos em alguns relatos de entrevistados). É com base nesse diagnóstico que o IAS, em parceria com o município, desenvolve suas ações.

Portanto, a abordagem do insucesso escolar, como é frequentemente e pejorativamente falada no ambiente escolar, pelo coletivo da escola, pelas famílias e pelos próprios alunos já na entrada dos alunos nos programas se manifesta.

⁴⁹ Embora a fonte seja uma entrevista em um *site* que não figura entre os indicados para pesquisas e estudos, apontamos os elementos da entrevista por considerá-la pertinente e ilustrativa da visão higienista e messiânica pensada para a educação. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/viviane-senna-a-gente-trouxe-a-larga-escala-para-o-3-setor.html>.

Dizemos, também, que ainda é muito comum que, na informalidade da crítica, da fofoca e diante das frustrações expressões como “cabeça oca”, “tem um parafuso a menos”, “tem problema de cabeça”, “muito danado e por isso não aprende” etc. se fazem presentes na rotina desses alunos.

Se recorrermos a nossa memória, lembraremos das experiências de fracasso escolar, vividas talvez por nós e por nossos colegas e que, para muitos, deixaram marcas profundas. No caso do fracasso escolar, segundo Carvalho (1997, p. 12) está intimamente ligado ao erro, ou seja:

Quando associamos erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem se quer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um *dado*, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro - o *fracasso* – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro[...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno (1997, p. 12).

E uma das razões mais graves desse fracasso escolar está ligado à (não) concretização da alfabetização nas séries iniciais e, mais precisamente, no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Uma das questões apontadas nos materiais do IAS e na formação continuada em que tomamos parte no município em análise era contundente que a “culpa” recaía sobre os ombros dos professores e seus métodos ultrapassados e fracassados. E, no que concerne aos métodos de alfabetização, em um estudo realizado por Mortatti (2000) apresenta quatro momentos em torno dos métodos de alfabetização entre o final do século 19 e início do século 20. O **primeiro** momento é marcado pela preocupação em *como* ensinar é a tônica desses métodos, cujo destaque fica para o “método João de Deus” baseado na palavração, em contraposição aos métodos “tradicionais” e que seriam considerados os métodos sintéticos ao terem como ponto de partida a letra, a sílaba e o fonema.

No **segundo** momento, os defensores do método sintético se deparariam com os defensores do “novo” método chamado agora de analítico, cujo ponto de partida é a palavra, a sentença ou a “historieta”/conto. Mas, logo no início do século 20 apresenta-se o **terceiro** momento com o “método misto”, pois ao combinar o método analítico e sintético, propõe uma junção desses dois. O **quarto** momento, já em meados de 1970, a autora apresenta a “desmetodização” da alfabetização, ou seja,

em uma perspectiva de “revolução conceitual” com base nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Taberosky muda-se o foco de “como se ensina” para “como se aprende” na aquisição da leitura e da escrita (MORTATI, 2000, p. 267).

Em estudo anterior, quando de nossa Dissertação de Mestrado (2006), já apontávamos que a partir da década de 1980 somos apresentados aos estudos na área de Educação e Linguística, por meio do aprofundamento em questões do letramento e a ampliação de seus usos com o aluno (agora chamado/compreendido como sujeito cognoscente) e as formas de utilização os conhecimentos da leitura e da escrita em suas necessidades cotidianas. Nesse sentido, parece-nos pertinente apresentar a conceituação de letramento defendida neste texto:

Embora a alfabetização não seja pré-requisito para letramento, este está relacionado com a aquisição, utilização e funções da leitura e escrita em sociedade letradas, como habilidades e conhecimentos que precisam ser ensinados e aprendidos, estando relacionado também com a escolarização e a educação, abrangendo processos educativos que ocorrem em situações tanto escolares quanto não-escolares (MORTATTI, 2004, p. 11)

Embora reconhecendo uma ligeira fuga da exposição proposta, argumentamos pela sua necessidade uma vez que é, também, por meio da coexistência de métodos diversos, de matrizes teórico-metodológicas que propõe materiais, estratégias didáticas e posturas diferenciadas que se fomenta, nas redes públicas de ensino, que o fracasso escolar é responsabilidade dos professores e de suas práticas pouco eficazes.

É de posse desses elementos que passamos a detalhar os programas do IAS que permita *uma educação de qualidade para todo o País*, como se autodenomina na página inicial do *site* institucional (IAS, 2014).

3.2.1 Na educação formal

No âmbito da educação formal concentram-se os programas que tem como foco a gestão da educação em quatro esferas: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional. Os Programas são aplicados nas redes de ensino (municipais e estaduais) com o objetivo de superar os principais problemas que impedem o sucesso dos alunos, como o analfabetismo, a defasagem idade e série e o abandono escolar, através de propostas organizacionais e ferramentas eficazes disponibilizadas às secretarias de educação e unidades escolares, de forma a

otimizar os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos disponíveis.
(<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas>)

Os programas são executados por meio da Rede Vencer que se constitui dos seguintes programas: Gestão Nota 10; Circuito Campeão; Se Liga; Acelera Brasil e Fórmula da Vitória, os quais detalharemos posteriormente.

Sobre a Rede Vencer, segundo *site*, contempla os elementos necessários desta exposição, no que concerne aos princípios, abrangência e parcerias que garantam o financiamento das atividades, conforme expressa o texto a seguir:

Os princípios que norteiam o estabelecimento de uma Rede são a interação, o relacionamento, a ajuda mútua, o compartilhamento, a integração e a complementaridade, em atendimento ao caráter eminentemente social do ser humano.

Derivado do latim, o termo "rede" significa "entrelaçamento de fios, cordas, cordéis, arames, com aberturas regulares fixadas por malhas, formando uma espécie de tecido". A Rede Vencer é um tecido formado pelas instituições e pessoas em torno de um objetivo comum, o desenvolvimento humano através da educação e da gestão do processo educacional, que lhes garante unidade sem, contudo, perder a diversidade (www.redevencer.org.br).

É por meio dessa Rede que se realiza a articulação com as redes de ensino estaduais e municipais, pois constitui-se como um espaço virtual disponibilizado para trocas de informações, compartilhamento de pesquisa e inovações, de preocupações e dificuldades, transferências e difusão de tecnologias. Afirmar que, para que possa atuar efetivamente como rede, faz-se necessária a participação ativa de todos os parceiros, pois o IAS é apenas quem viabiliza as relações para que a construção se dê num clima de confiança e reciprocidade entre os participantes, num constante ir e vir.

O diálogo proposto é potencializar, segundo, as informações disponibilizadas virtualmente pela Rede, que permite aos parceiros participantes transformarem-se em participantes parceiros de sua permanente construção, através da pluralidade de conexões que não privilegie uma em detrimento de outras, mas que os una cada vez mais em torno do personagem central da educação: o aluno. Longe, portanto, de ser indeterminada a Rede é o lugar onde a determinação é construída, negociada, ensaiada de forma simultânea no espaço e no tempo, pronta a romper barreiras geográficas e temporais.

Em relação às metas e os indicadores a serem contemplados pelo IAS e, desse modo, contribuir para garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, são bastante expressivos, quais sejam:

Esses indicadores contemplam o que o Instituto considera essencial ao aprimoramento do sistema educacional, com ênfase no desenvolvimento dos alunos. São sete os indicadores, cada um com metas a serem alcançadas: horas aula/dias letivos (meta: 800 horas/200 dias); frequência do professor (meta: 98%); frequência do aluno (meta: 98%); reprovação por faltas/abandono (meta: até 2%); índice de aprovação (meta: 95%); correção de fluxo (meta: 95% de fluxo corrigido) e alfabetização na 1ª série, aos 7 anos (meta: 95%). (IAS/EDUCAÇÃO EM CENA, 2008, p. 61).

Em 2012, a abrangência dos programas da Rede Vencer mostrou-se bastante expressiva, pois envolveu um número expressivo de municípios brasileiros como demonstrado no quadro abaixo:

QUADRO 06 – ABRANGÊNCIA DOS PROGRAMAS DA REDE VENCER

Brasil						
	Gestão Nota 10	Circuito Campeão	Se Liga	Acelera Brasil	Fórmula da Vitória	Total
Municípios	546	217	488	470	6	854
Escolas	3039	2583	1823	1612	185	6971
Alunos	1132389	448235	38254	32300	5050	1656228

Fonte: SIASI – GP, 2012

No detalhamento abaixo podemos observar, também, a abrangência por Estados, municípios, escolas e alunos tendo como parâmetro a matrícula inicial dos alunos em 2012, totalizando 24 estados brasileiros, quase a totalidade, excetuando-se, apenas, o Acre, Roraima e o Distrito Federal. Os Estados de Pernambuco, Piauí e Maranhão com a maior concentração de programas do IAS.

QUADRO 07 – MATRÍCULA INICIAL DE ALUNOS DO IAS POR ESTADO – 2012

MATRÍCULA INICIAL DE ALUNOS EM 2012			
Estados	Municípios	Escolas	Alunos
Alagoas	22	91	19191
Amazonas	5	125	5362
Amapá	3	19	556
Bahia	32	345	56534
Ceará	10	95	25278
Espírito Santo	7	109	20605
Goiás	26	106	20702
Maranhão	184	1125	310120
Minas Gerais	4	21	870
Mato Grosso do Sul	4	16	493
Mato Grosso	1	1	138
Pará	20	325	67140
Paraíba	38	173	12249
Pernambuco	184	2313	774911

Piauí	149	862	181880
Paraná	1	81	24316
Rio de Janeiro	5	514	15462
Rio Grande do Norte	15	43	4344
Rondônia	4	29	3774
Rio Grande do Sul	84	188	5236
Santa Catarina	10	77	25595
Sergipe	29	159	13968
São Paulo	15	152	67403
Tocantins	2	2	101
Total	854	6.971	1.656.228

Fonte: SIASI – GP, 2012

Ao buscarmos o detalhar o Estado do Pará, percebemos que os 20 municípios atuando com programas do IAS representam 13,88% dos municípios paraenses, do tal de 144 municípios paraenses. Se tomarmos como referência que muitas dessas redes municipais, como o de Benevides e Santa Izabel, que também desenvolvem programas do governo federal (PNAIC, por exemplo) inferimos que é um número expressivo e co-existem com outros programas nos municípios.

QUADRO 08 – MATRÍCULA INICIAL DE ALUNOS DO IAS NO PARÁ – 2012

Pará						
	Gestão Nota 10	Circuito Campeão	Se Liga	Acelera Brasil	Fórmula da Vitória	Total
Municípios	2	2	17	16	0	20
Escolas	137	179	61	53	0	325
Alunos	31820	32291	1738	1291	0	67140

Fonte: SIASI – GP

A maior concentração de municípios envolvidos está nos Programas Se Liga e Acelera Brasil, e uma das justificativas é que os dois programas existem de forma coordenada, ou seja, com ações específicas aos objetivos dos mesmos, mas que há uma interseção entre eles, uma vez que os alunos transitam, quase sempre, do Se Liga pro Acelera Brasil e, desse modo, cumprem o objetivo de acelerar e superar a defasagem idade-série.

Em síntese, os programas de Educação Formal do IAS assentam-se em quatro princípios básicos de gestão, quais sejam: 1) foco nos resultados; 2) busca pela qualidade; 3) planejamento a partir de diagnósticos e; 4) utilização de instrumentos gerenciais que possam indicar com precisão e rapidez para o passo seguinte. Nesse sentido, a propalada educação de qualidade do IAS, possui a seguinte configuração:

Figura 01 – EDUCAÇÃO DE QUALIDADE DO IAS



Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos Semed/IAS, 2012.

Nesse sentido, o fluxograma indica que os princípios básicos da ação do IAS convergem para garantir da qualidade do ensino nos espaços/prefeituras onde estabelece parceria. Os programas desta área concebem a gestão como a articulação entre recursos e conhecimentos, e se valem de processos e ferramentas gerenciais tanto para superar problemas já existentes, quanto para evitar que estes se instalem nas redes de ensino.

A educação formal no IAS contempla certa diversidade de programas, os quais descrevemos em seguida.

3.2.1.1 “Gestão Nota 10” (GN10)

Criado em 2002 com a prioridade de apresentar soluções para os problemas das redes de ensino, de uma cultura de gestão focada em resultados, tendo a eficácia como uma das metas a ser perseguida.

O GN10 é denominado como preventivo justamente por atuar para evitar que problemas de gestão atrapalhem a ação da rede de ensino. Importa ressaltar que, aos moldes do IAS, antes da implantação de quaisquer desses programas, há uma análise de cenário, seguida pela adoção de estratégias bem estruturadas e estruturantes, com indicadores passíveis de mensuração, acompanhados de metas pré-definidas.

A implantação nas escolas se dá por meio de parcerias com as secretarias de educação municipais e/ou estaduais e com a iniciativa privada (empresas socialmente responsáveis que investem na educação). Além desse acompanhamento, os programas passam por avaliações internas e externas. Conheça os resultados de pesquisa sobre o desempenho escolar de municípios parceiros, de modo que alguns deles foram pré-qualificados pelo MEC como ferramentas de apoio aos sistemas públicos de ensino para a promoção da qualidade da educação.

O GN10 propõe soluções e monitoramento para problemas que possam afetar o bom desempenho das redes de ensino. Capacita e fortalece as lideranças das secretarias de Educação e das escolas para que adquiram maior independência pedagógica e administrativa, além de gerenciar recursos com mais eficiência. Propõe soluções e monitoramento para problemas que possam afetar o bom desempenho das redes de ensino. Capacita e fortalece as lideranças das secretarias de Educação e das escolas para que adquiram maior independência pedagógica e administrativa, além de gerenciar recursos com mais eficiência.

A análise empreendida por Sousa (2013) sobre o GN10 em Santarém/PA, sintetiza a ideia que apresentamos:

[...] é específico para as equipes da Secretaria de Educação e para os diretores de escolas. É, sobretudo, por meio deste programa que se vai moldando o desenlace da política educacional, pois ele abrange tanto gestores que atuam no local de onde emanam as ordens para a organização do Sistema de Ensino, quanto atua nas escolas do município, por meio de seus diretores (SOUSA, 2013, p. 243).

3.2.1.2 “Circuito Campeão”

Também focado na gestão por resultados, cuida da gestão da aprendizagem na primeira fase do Ensino Fundamental, nas redes regulares de ensino. Dessa forma, evita o crescimento de um contingente de alunos analfabetos, expostos à reprovação e à distorção idade/série.

Apresenta-se nesse programa dois livros básicos:

- Lendo e Formando Leitores (Alfabetização, 1ª e 2ª série) – atividades de leitura e literatura nas séries iniciais. Apresenta sugestões de trabalho com as obras que compõem os acervos das Caixas de Literatura (66 títulos), seu objetivo e fortalecer o professor em sua função de mediador da leitura, de modo que o IAS possa atuar “significativamente do desenvolvimento da

Educação no Brasil por meio dos programas que desenvolve, com métodos e técnicas pautados no conhecimento efetivo do educando”;

- Lendo e Formando Leitores (3ª e 4ª série) – para atividades de leitura e literatura na 3ª e 4ª série, além de sugestões de trabalho com as obras que compõem os acervos das Caixas de Literatura (70 títulos).

3.2.1.3 “Fórmula da Vitória”

É uma proposta pedagógica adequada à alfabetização de estudantes matriculados na segunda fase do Ensino Fundamental. Seu foco é o desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e escrita. O estudo da Língua é organizado a partir de gêneros textuais e se dedicam a tratar de problemas já existentes, frutos da má qualidade dos processos educacionais: o analfabetismo, a defasagem e o abandono.

A realização das ações do referido programa parte, também, da utilização dos seguintes livros:

- Livro de Poemas e Poesias (para o professor e para os alunos);
- Livros de Contos de Assombração (para o professor e para os alunos);
- Carta Aberta (para o professor e para os alunos)

3.2.1.4 “Acelera Brasil”

Por meio da análise dos Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga*, estamos a debater a gestão educacional do município de Benevides, portanto, demanda um maior detalhamento nesse item e no posterior. Entendemos que o mesmo corrobora com a elucidação de nosso objeto de investigação.

No caso de *Acelera Brasil*, o mesmo se caracteriza como programa de caráter emergencial de correção de fluxo para a primeira fase do Ensino Fundamental. Se destina a alunos das 3 primeiras séries, já alfabetizados, mas que se encontram com dois anos ou mais anos de defasagem, ou seja, dois anos mais velhos do que a idade regular para a série na qual se encontram.

É tido pelo IAS como um programa de Qualidade em Educação, foi criado em 1997, tem como principal objetivo regularizar o fluxo escolar nas redes públicas de ensino, cujos princípios teórico-metodológicos encontram-se na obra *Pedagogia do Sucesso*, de João Batista de Araújo, que visa combater os problemas da repetência

e da baixa qualidade do Ensino Fundamental, um dos maiores responsáveis pela evasão escolar.

Os encaminhamentos é que o Governador ou Prefeito, uma vez imbuído da *decisão política* de regularizar/sanar a defasagem idade-série, estabelece a parceria com o IAS como uma prioridade, uma vez que os “pacotes” já estão previamente definidos dentro dos recursos, prazos e metas definidas para que os resultados sejam alcançados num futuro próximo de, no máximo, 4 anos. É o Secretário de Educação de cada município parceiro o responsável legal para implantar e executar, juntamente com sua equipe, esses programas na rede municipal, portanto, pressupõe-se que governadores, prefeitos e secretários de educação conhecem os problemas educacionais advindos com a temática do fracasso escolar para que, de posse dessas informações, tomem decisões e que tais decisões tem implicações da ordem financeira e de gestão nas redes de ensino.

No nível da implantação a primeira ação é identificar e diagnosticar o nível dos alunos na rede (no sistema municipal), ou seja, implementar mecanismos que identifiquem o nível de alfabetização dos alunos que venham a ingressar no sistema, quer pela via da transferência, quer pela via da matrícula inicial quando já em idade defasada, encaminhando-os para as classes regulares ou para *Acelera Brasil*.

Uma vez procedido esse encaminhamento alguns outros passos são decorrentes, tais como: composição de uma equipe, cuja função será a operacionalização dos programas (preferencialmente um coordenador que tenha trâmite direto e rápido junto aos gestores municipais); a observância na composição da equipe de pessoas que exercem liderança, saibam trabalhar em equipe; estabelecer um cronograma de intervenção para, imediatamente, proceder a distribuição das turmas e professores dentro das metas dos programas; assegurar recursos financeiros de acordo com o orçamento e prazos previstos para execução. Segundo dados do *site* relativos à 2010, o *Acelera Brasil*, envolveu um conjunto de 63.944 crianças, 3.554 educadores formados e 727 municípios, de 25 Estados e o Distrito Federal.

Em geral, a equipe típica do programa conta com: 1 coordenador municipal, 1 auxiliar técnico administrativo, 1 supervisor para cada 10 classes no máximo, 1 professor para cada classe de 25 alunos (no máximo). O coordenador e o grupo de supervisores devem ter dedicação exclusiva e em tempo integral de atendimento

nos programas. É da responsabilidade do gestor municipal a manutenção de uma equipe de professores-alfabetizadores, tendo como objetivo assegurar que os melhores professores estejam lotados nessas novas turmas.

Os alunos defasados são identificados e enturmados em turmas de 25 alunos cada. Precisam estar adequadamente alfabetizados, capazes de ler e compreender as instruções do Módulo Introdutório. Caso contrário, devem ser matriculados no *Se Liga* para serem alfabetizados.

O material contempla um conjunto de 7 livros: Módulo Introdutório; Projeto I - Quem sou eu?; Projeto II - Escola Espaço de Convivência; Projeto III - O Lugar Onde Vivo; Projeto IV - Minha Cidade; Projeto V - Brasil de Todos Nós; Projeto VI - Operação Salva Terra. Acresce-se aos livros 1 caixa de material complementar com 40 livros de literatura e outros materiais, como mapas, jogos e dicionários.

Essa caixa de literatura que acompanha o programa (e também acompanha o programa *Se Liga*) de literatura infantil é dividido em dois volumes e os dois oferecem subsídios para leitura e leitores, além das orientações para a leitura a ser feita por professores e alunos. As atividades propostas são de fortalecimento da habilidade de leitura em um contexto de escola, de casa e de comunidade, daí o incentivo para que haja circularidade do acervo e o empréstimo seja uma constante na turma.

Além do material dos alunos é disponibilizado o *Manual do Professor* (para aquele alfabetizador recrutado pela Semed/IAS) que apresenta a rotina de cada aula, de modo a orientar o professor em todos os seus caminhos. Traz também esclarecimentos de como enriquecer as atividades e motivar os alunos em sala de aula.

3.2.1.5 “Se Liga”

A descrição da equipe municipal e os encaminhamentos de formação são bastante similares e, em geral, os dois programas acontecem nos municípios de modo concomitante. É um programa que se destina a alunos das 4 primeiras séries que não estejam alfabetizados. O diagnóstico se dá, também, por meio de testes e os alunos ainda não alfabetizados são indicados e encaminhados para a composição das turmas e o programa é realizado ao longo de um ano e conta com materiais próprios estruturados.

Os professores recebem instruções básicas e informações gerais, no início do ano e são acompanhados durante todo o ano. Semanalmente o supervisor visita cada classe durante um turno de aulas, orienta o professor do ponto de vista técnico-pedagógico e toma providências junto à escola e esses professores deverão participar de atividades semanais de supervisão, capacitação em serviço e planejamento. Os supervisores se reúnem mensalmente sob a liderança do coordenador municipal para analisar os resultados e fazer o plano de trabalho para o próximo mês, cujos resultados são registrados em relatórios de acompanhamento do programa mensalmente. Normalmente, no final do ano, os alunos estão alfabetizados e, pelo nível alcançado, são promovidos ou ainda podem saltar mais de uma série escolar, em média, embora muitos desses alunos sejam encaminhados para o *Acelera Brasil*. Os dados do Se Liga indicam que foram atendidas em 2010, 71.661 crianças e jovens, 4.475 educadores formados em 802 municípios atendidos de 25 Estados e Distrito Federal.

Também é composto de: 1 coordenador municipal, 1 auxiliar técnico administrativo, 1 supervisor para cada 10 classes no máximo, 1 professor para cada classe de 25 alunos (no máximo), assim como no programa anterior devem ter dedicação exclusiva e em tempo integral de atendimento nos programas. É da responsabilidade do gestor municipal a manutenção de uma equipe de professores-alfabetizadores, tendo como objetivo assegurar que os melhores professores, tendo-se como referência aqueles considerados, por seus pares e pela direção da escola, como “alfabetizadores”, sejam convocados/convidados para compor as turmas dos programas do IAS e, uma vez não se tendo no quadro da rede municipal, que se contrate uma vez que tal determinação assegura a qualidade da ação dos programas.

O material do Se Liga é composto de um conjunto de 3 livros: Se Liga! – Módulo de Alfabetização (Manual do Professor), Se Liga! – Módulo de Alfabetização (Aluno) e Se Liga – Módulo de Alfabetização (Caderno de Atividades); 1 caixa de material complementar com 40 livros de literatura, como mapas e dicionários.

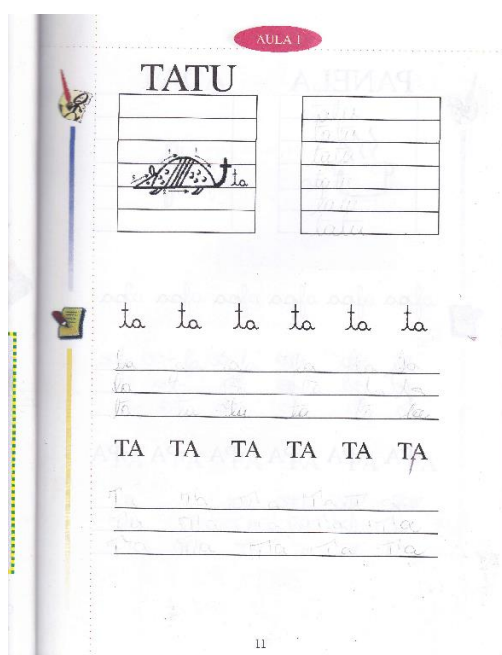
Os alunos recebem livros especiais para o programa e recebe, a exemplo do *Acelera Brasil*, a visita do supervisor durante um turno de aulas, assim como as demais atividades são similares e, por vezes, o supervisor é o mesmo para os dois

programas – como é o caso de Benevides. No final do ano é realizada uma avaliação externa para assegurar o controle de qualidade do programa.

Quanto ao método diz-se que é uma adaptação do método de alfabetização Dom Bosco⁵⁰ que foi, recentemente, adaptado para atender crianças. Segundo o estudo de Almeida et al. (1993, p. 14) o “baseia-se na associação de sílabas, e não parte de uma sílaba isolada, como um “ta” solto no espaço, mas parte de um “ta do tatu”. Antes é apresentado o tatu, em desenho, por escrito e em conversa; só depois é que a palavra é dividida”.

O fato é que Aula 1 no Caderno de Atividades do Programa Se Liga, do IAS, por exemplo, traz a palavra TATU.

Figura 02 – AULA 1/CADERNO DE ATIVIDADES DO SE LIGA



Fonte: Módulo de Alfabetização do IAS

⁵⁰ De inspiração ligada à Congregação Salesiana, foi elaborado por padres salesianos, o método Dom Bosco de Base surgiu em Goiânia, nos anos 1960, período em que o estado de Goiás tinha, como bispo, Dom Abel Ribeiro Camelo. Foi implantado em diversos estados brasileiros e esteve ligado às ações do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Igreja Católica. Os autores do *Manual do Professor* assim descrevem a sua criação: “Justamente em 1963, em Goiânia, GO, como Orientador pastoral dos alunos do Colégio Salesiano, imaginou empenhá-lo na promoção dos empobrecidos, através da Alfabetização de Jovens e Adultos. Com a colaboração de uma professora local, com muita criatividade e amor, criou um instrumento fácil, prático e rápido: para os “professores” e para os “alfabetizando adultos”. Nascia o Método DOM BOSCO DE EDUCAÇÃO DE BASE”. (ALMEIDA et al. 1993, p. 3).

A descrição dessa primeira aula, segundo a professora Cristina⁵¹, obedece as indicações de que a palavra seja apresentada à turma desde o momento da Acolhida aos alunos, como no exemplo a seguir:

Se eu vou dá aula do TATU, na minha acolhida, eu posso brincar do *Tatu sai da toca*, ou *Coelhinho sai da toca*. Alguma coisa assim relacionada a ela. O [momento] “curtindo a leitura”, é... é aquele *O buraco do tatu*, pra eu poder apresentar a minha aula, que a palavra-chave é TATU.

Tendo como referência alguns dos livros do IAS inferimos que trata-se de um que assume uma perspectiva instrumental, propõe exercícios que favorecem a aquisição de habilidades para a resolução de problemas e a aquisição da leitura por meio da associação de cores e sons. Indica uma prática pedagógica prescritiva, de fácil aplicação e cujo vocabulário previamente definido denota pouco ou nenhum espaço para a inventividade e criatividade de alunos e professores.

A despeito dos professores terem sido formados a partir de uma concepção tradicional, própria da época da maioria delas, elas têm uma visão crítica. Esse fato é revelado quando falam sobre como avaliam esse tipo de cartilha e, por conseguinte, de exercício a ser desenvolvido na sala de aula. Ele é visto como técnico, sem articulação com a prática, portanto dissociado da realidade do aluno, contribuindo, assim, para uma prática pedagógica mecânica que corrobora com uma concepção tecnicista. Assim, elementos da escola tecnicista, tais como: objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas apresentam-se interligados, com destaque para a própria organização racional e mecânica, visando uma mudança no comportamento dos alunos uma vez que, ao final do período letivo, devem corresponder aos objetivos e metas (do IAS, no caso) preestabelecidos pelo professor, tudo em sintonia com os interesses da sociedade capitalista.

Decerto que os problemas da alfabetização, sejam de crianças ou de adultos persistem, assim como os elevados índices de analfabetismo, principalmente de adultos, algo em torno de 10 milhões segundo a Unesco (2014) e são mazelas que poderiam ter sido superadas por meio de políticas públicas efetivas para tal e que não se restringem à questão do método, somente.

A pouca ou nenhuma proficiência dos alunos nas séries iniciais, as suas limitações quando aos conhecimentos mais complexos e a impossibilidade de

⁵¹ Entrevista concedida à pesquisadora em julho de 2013.

compreender a realidade com o que adquire na escola possibilita a inserção e expansão de programas como os que vamos descrever nas linhas abaixo.

Os materiais são exclusivos para as turmas e o programa estabelecido nos livros deve ser seguido com rigor e em ordem linear, de forma que seja totalmente cumprido ao longo do ano letivo. Para dar conta da dinâmica de operacionalização e gerenciamento dos programas o IAS disponibilizou, na experiência de Benevides, um manual de orientações denominado de “Sistemática de Acompanhamento Se Liga e Acelera Brasil – 2010”, cuja finalidade é orientar o preenchimento dos (vários) formulários dos programas, expressa nos seguintes termos, segundo o documento:

O conjunto de instrumentos da Sistemática de Acompanhamento, composto por informações quantitativas e qualitativas inseridas no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações – SIASI –, foi concebido como ferramenta de gestão da qualidade dos Programas desenvolvidos pela Área de Educação Formal do Instituto Ayrton Senna (p. 56).

Posteriormente, esses dados serão inseridos no SIASI, cuja manutenção é custeada pela Prefeitura e onde o acesso não pode ser disponibilizado sem prévia autorização do IAS, ou seja, os registros de acompanhamento mensal e anual que envolvem o preenchimento de “ficha de acompanhamento em leitura e escrita, livros lidos, lições de casa realizadas, quadro síntese das avaliações, desenvolvimento ou não das habilidades, portfólio de atividades individuais e demais registros existentes” (p. 60) é a garantia de que os Programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* funcionam dentro da lógica da parceria.

O SIASI, em anuência com as secretarias municipais de educação, tem como objetivo diagnosticar as necessidades e dificuldades em tempo real, a avaliação permanente por meio da inserção dos dados dos exames aplicados aos alunos, acompanhamento mensal e bimestral quanto à leitura, escrita, livros lidos, atividades, faltas num moderno sistema *on line*, onde o município, em tese, acessa relatórios analíticos sobre o desenvolvimento das atividades e os resultados das ações. O IAS argumenta que, uma vez detectado o problema/dificuldade durante o processo é possível realizar uma intervenção eficaz que leve o aluno ao “sucesso”.

A ferramenta de gestão acaba se constituindo no diferencial do IAS por construir uma política de gerenciamento das ações que ajuda os gestores e professores a traçar metas e objetivos a partir desses diagnósticos, de modo que a inserção dos dados no SIASI, auxilia o município/Estado na formulação de políticas,

na indução das ações locais, no redirecionamento das ações e permite escolhas/prioridades fundamentadas (a partir de diagnósticos).

O SIASI registra informações educacionais dos estados e municípios parceiros por meio da coleta de dados das escolas e da sua consolidação no âmbito das Secretarias de Educação. Seu objetivo é, em tese, auxiliar na identificação dos pontos frágeis que possam comprometer os resultados para então, a partir deles, proceder à elaboração dos planos de intervenção necessários. Também é o momento privilegiado para avaliação do desempenho de todos os responsáveis pela tomada de decisões, bem como identificar providências de apoio àqueles que precisam melhorar o seu trabalho.

Em termos de investimento são demandados ao Município que providencie: espaço físico para funcionamento das atividades da equipe; recursos para transporte/locomução de coordenadores e supervisores; livros e materiais para os alunos; a reprodução da Sistemática de Acompanhamento do “Se Liga” e “Acelera Brasil”; reprodução dos textos e atividades de formação em serviço; manutenção da avaliação externa e outras despesas decorrentes das ações dos programas não previstas. O argumento é que os resultados dos programas são garantidos e, ao final de um ano, considerando que o aluno deixa de ser reprovado e tem a possibilidade concreta de concluir a etapa de ensino no tempo certo, do ponto de vista do IAS.

A duração do projeto é, em média, de 4 anos e esse é o argumento que justifica o investimento nos recursos, na atenção e nas condições especiais de trabalho dos profissionais envolvidos, pois o foco, do início ao fim, é no atendimento das metas dos programas de modo que a equipe envolvida não perca o foco, envolvendo-se em outras atividades da própria Secretaria ou da Escola, pois se considera que o envolvimento fundamental para a obtenção de bons desempenho e resultados pelas equipes escolares, assim como para garantir o envolvimento da comunidade extra escolar.

A implantação dos programas Acelera Brasil e Se Liga obedece a uma sistemática linear, qual seja: 1) *no âmbito do sistema*: decisão política, designação do Coordenador Municipal, levantamento dos dados e estabelecimento do cronograma de implementação progressiva ao longo de 3 a 4 anos; 2) *no âmbito da rede de ensino*: elaboração do plano de ação para o primeiro ano em que se

identificam as escolas que irão participar do programa, a apresentação do programa aos diretores, professores e pais (na rede), seleção dos supervisores e professores, diagnóstico e triagem dos alunos para os programas de alfabetização e aceleração, aquisição e reprodução dos manuais, instrumentos de controle e demais materiais; 3) *no âmbito do coletivo de professores e supervisores*: formação/capacitação inicial de supervisores e de professores, reuniões semanais e quinzenais de capacitação em serviço dos professores, elaboração mensal de relatórios e análise dos dados junto aos supervisores, diretores e coordenação.

O foco do trabalho do IAS é bem centrado na gestão, pois considera que um bom gerenciamento como um indicativo fundamental de sucesso escolar, portanto, as avaliações – expressão física e mensurável da aprendizagem dos alunos – são elaboradas e controladas pelo mesmo.

3.2.2 Educação Complementar

No que diz respeito à **educação complementar**, as informações dão conta de ações realizadas em horário contrário ao da escola. São atividades focadas para a arte, o esporte, a leitura, a inclusão digital e que possam atingir, sobretudo, os jovens, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno.

Os programas do IAS de educação complementar são: SuperAção Jovem, Educação pela Arte e Educação pelo Esporte, os quais descrevemos brevemente, por não comporem de modo mais aprofundado para a elucidação do objeto de pesquisa.

3.2.2.1 SuperAção Jovem

Uma tecnologia “social” implantada nas redes públicas de ensino. Destina-se aos alunos de 14 a 17 anos e estimula “os jovens a buscarem – por meio de projetos realizados em equipes e com a ajuda de professores – soluções criativas e eficazes para os problemas da escola e da comunidade”, daí a crença do IAS de que “a juventude está provando que não é um problema, mas parte da solução” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2006).

Em estudo realizado sobre o tema assim o programa é definido:

atua na educação complementar à escola, tendo como meta estimular os jovens a buscarem – por meio de projetos realizados em equipes e com a ajuda de professores – soluções criativas e eficazes para os problemas da

escola e da comunidade. Parte-se do princípio de que a juventude não é o problema, mas parte da solução. Essas soluções criativas visam desde a revitalização da escola; a melhoria da qualidade da educação; o auxílio à comunidade por meio da alfabetização de adultos, da arrecadação de alimentos e da busca de ofertas de empregos; e a preservação da cidade e da natureza (SILVEIRA, 2007, p. 21).

Em nome do melhor desempenho dos alunos e de ações voltadas para a juventude há a inserção dos mesmos no Game SuperAção, cujo objetivo central é que “além de transformarem a realidade, adquirem conhecimentos e desenvolvem competências para atuarem como pessoas, cidadãos e futuros profissionais na sociedade globalizada do século 21”, segundo informação capturada do *site* do IAS.

3.2.2.2 “Educação pela Arte”

Ao promover ações que centraliza-se na arte o IAS aponta para esta dimensão como uma possibilidade de desenvolvimento humano. Foi criado em 1999 e já foi denominado de Cidade 21, mas hoje tem como proposta o fazer artístico e a interpretação da obra de arte, a partir de uma perspectiva multiculturalista⁵² e interdisciplinar que modo a potencializar que se aflore a dimensão sensível do ser humano e, dessa forma, seja incorporado pelos alunos os valores da estética e da sensibilidade artística.

As ações estão voltadas para a “Formação Continuada em Arte-Educação⁵³”, iniciado em 2001, cujo objetivo é a construção de referências teórico-metodológicas para o ensino de arte na atualidade e, conseqüentemente, que os alunos possam aproveitar melhor as oportunidades em arte oferecidas a eles.

A formação continuada é composta por unidades formativas a distância (consiste na adesão ao programa, textos e leituras prévias, atividades artísticas a ser desenvolvidas com os alunos), encontros presenciais (tem como objetivo reunir os “parceiros” para troca de experiências e promover o aprofundamento em relação aos conceitos do ensino da arte; normalmente são realizados anualmente), visitas

⁵² Embora não esteja explícito para o IAS em que essa perspectiva ser expressa, concordamos com Peter McLaren (2000, p. 123) em sua afirmação: “a perspectiva que chamo de multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais”. A partir da perspectiva mais crítica sugerida pelo autor indica-se que os professores suscitem questões da diferença de maneira que possibilitem superar o essencialismo monocultural dos “centrismos” – anglocentrismos, afrocentrismo e assim por diante, pois um multiculturalismo de resistência entende que a cultura não é consensual e harmônica.

⁵³ Disponível em www.aaesc.udesc.br/confaeb/comunicacoes/simone_andre.pdf

técnicas (com o objetivo de aproximar e ampliar o contato com os educadores “parceiros”; é o diálogo *in loco* para identificação de questões a serem abordadas na formação continuada) e sistema de acompanhamento e avaliação (contemplada pelas visitas anuais, monitoramento semestral, avaliação formativa e somativa e a análise dos Banco de Dados).

Na concepção do Programa “Educação pela Arte” todas as pessoas têm potencial para fazer arte, entretanto, não se trata de transformar as pessoas em artistas profissionais, mas potencializar suas habilidades de modo que consigam se expressar utilizando as diversas linguagens artísticas, tais como: poesia, dança, música, teatro etc. A preparação das novas gerações para apreciar artisticamente é uma das tarefas do Programa “Educação pela Arte”, pois se acredita que, por meio disso é possível desenvolver novos horizontes, aumentar a percepção estética, conhecer novas culturas, construir novas relações, exercitar a capacidade de criar múltiplas interpretações e de propor novos significados a uma obra de arte.

3.2.2.3 “Educação pelo Esporte”

Ação que concebe o esporte como um importante propulsor para as ações educacionais, uma vez que pode ser utilizado para a propagação dos demais conteúdos curriculares uma vez que integra atividades dentro e fora da escola. É, também, considerada uma ação preventiva à violência, à criminalidade e às drogas. Envolve a prática de esportes para crianças e adolescentes de comunidades pobres, entendida como oportunidade de desenvolvimento pessoal e social. Existe desde 1995. Dizem:

A prática do esporte permite, ao mesmo tempo, avaliar o nosso desempenho, aperfeiçoá-lo no seu transcurso e desenvolver novas competências. Acima de tudo, permite o auto conhecimento, ponto de partida para conhecer os outros e o mundo (IAS, 2004, p. 144).

O projeto atende crianças de 8 a 17 anos e o compromisso é possibilitar as crianças e adolescentes novas perspectivas em relação à escola, à família e a comunidade (IAS, 2011). A educação pelo esporte, pelo potencial integrador do mesmo, pode configurar-se como importante referência para alcançarmos tal meta, desde que consigamos dar-lhe o caráter de via integradora das diversas dimensões da ação educativa e dos diversos agentes do processo educativo.

Como a proposta do IAS passa por uma concepção de *desenvolvimento humano* que aponta para a educação um papel estratégico

identificando nos quatro pilares⁵⁴ da educação do relatório da UNESCO um referencial teórico fundamental para orientar a elaboração de caminhos e propostas com base no desenvolvimento de competências indispensáveis à vida pessoal, social e produtiva” (IAS, 2004, p.47).

indicando, com isso, que sob

a aparente ingenuidade que perpassa a proposta de educação pelo esporte estabelece íntimas relações com o paradigma neoliberal, que visa adequar os sujeitos ao seu projeto de sociabilidade, ou talvez, moldar as consciências de acordo com a lógica do capital e sua perpetuação (SILVEIRA, 2007, p. 54).

3.2.3 Educação e Tecnologia

Começa-se argumentando em prol da necessidade de inclusão digital e que a sua efetivação se de forma ampla que contemple prática e conhecimento. Nesse sentido, o IAS dispõe de parcerias que ajudam na implementação de programas que utilizem a tecnologia para garantir essa inclusão de forma qualificada e que contribua ao aprendizado dos envolvidos no processo.

Uma educação diferenciada está diretamente relacionada ao uso inovador das tecnologias de informação e comunicação. Além do acesso aos equipamentos e ao treinamento para o manuseio de computadores, softwares e internet, uma verdadeira inclusão digital deve contribuir para gerar formas criativas de processar o conhecimento e de transformar potenciais em competências e habilidades para a vida.

(http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_educacao_tecnologia.asp)

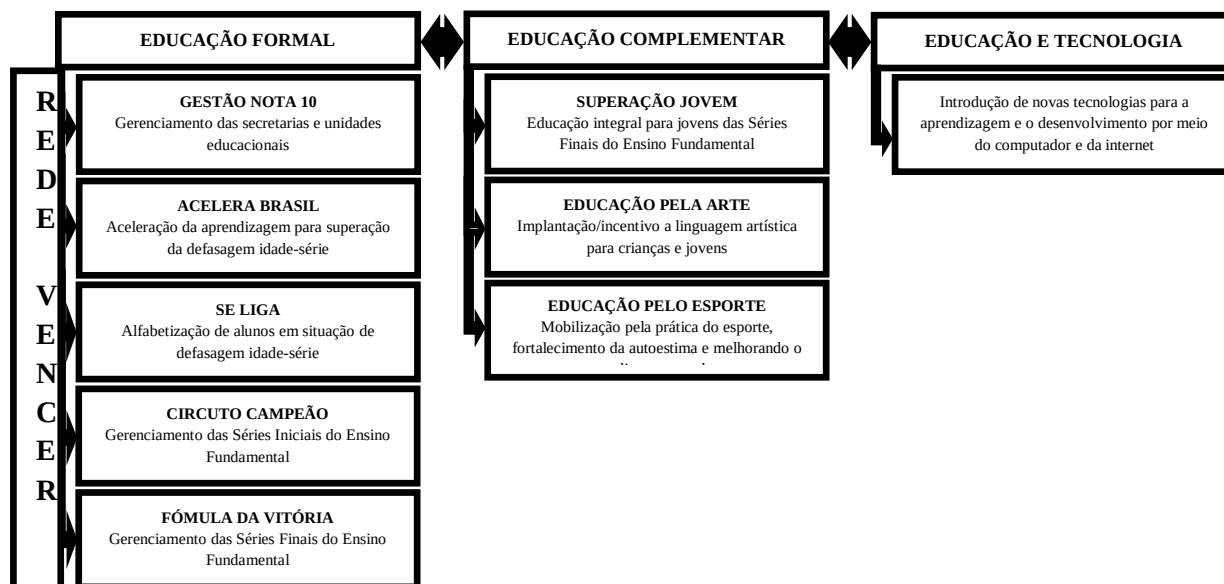
A concepção do IAS criou duas soluções educacionais que utilizam a tecnologia digital, para além da prática instrumental e podem ser aplicadas em larga escala, em escolas e em espaços comunitários. Os dois projetos que fazem parte são: “Escola Conectada” e “Comunidade Conectada”. São implementados em escolas da rede pública de ensino e em comunidades, respectivamente, também por meio de parcerias, cujo trabalho se realiza a partir do desenvolvimento de experiências de aprendizagem colaborativa com o suporte das tecnologias digitais.

Feitas as devidas apresentações dos programas desenvolvidos pelo IAS e a abrangência que os mesmos têm no Brasil observamos, na figura seguinte, que embora seu foco de atuação do IAS esteja centrado na **Educação Formal**, as experiências com os jovens por meio dos programas na **Educação Complementar** e na **Educação e Tecnologia** não podem ser ignoradas, pois essa abrangência

⁵⁴ Aprender a ser (pessoais), aprender a conviver (sociais), aprender a fazer (produtivas) e aprender a conhecer (cognitivas). (DELORS, 1998).

representa, entre outras coisas, o estreitamento das relações entre o IAS e as secretarias municipais de educação, propondo e implementando soluções educacionais.

Figura 03 – SÍNTESE DA ATUAÇÃO IAS



Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Parte das ações do IAS são patrocinadas e desenvolvidas com recursos públicos da União. O Guia de Tecnologias Educacionais⁵⁵ (2011-2012), no item de Ensino-Aprendizagem, apresenta 38 programas/projetos/parcerias de tecnologias auxiliares no ensino-aprendizagem, entre os quais instituições se destacam: IAS (Acelera Brasil, Se Liga e Circuito Campeão), Geempa e Instituto Alfa e Beto.

Tais tecnologias são apresentadas por instituições e/ou empresas públicas ou privadas, que foram avaliadas e consideradas pré-qualificadas como *Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica*.

Isso evidencia que, por meio do MEC, o IAS expande suas ações com a utilização recursos⁵⁶ públicos para a ação denominada “Implantação e

⁵⁵ Por meio do Guia, o MEC “busca oferecer aos sistemas de ensino uma ferramenta a mais que os auxilie na decisão sobre a aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas brasileiras de Educação Básica pública”. Está organizado em sete blocos de tecnologias, quais sejam: Gestão da Educação; Ensino-Aprendizagem; Formação dos Profissionais da Educação; Educação Inclusiva; Portais Educacionais; Educação para a Diversidade, Campo, Indígena, Jovens e Adultos; e Educação Infantil.

⁵⁶ Para informações mais detalhada sobre os recursos repassados às entidades sem fins lucrativos e, em especial, ao IAS sugerimos consultar o site <http://www.portaldatransparencia.gov.br>

implementação das tecnologias educacionais de correção de fluxo escolar denominadas SE LIGA e ACELERA”, cuja pequena amostra aponta para valores bem expressivos, como demonstrado abaixo:

QUADRO 09: DEMONSTRATIVO DE RECURSOS REPASSADOS PELO MEC AO IAS/2012-2013

ANO	PROGRAMA	AÇÃO	ORIGEM	VALOR
2012	Qualidade na Escola	Disseminação de Tecnologias Educacionais	MEC/FNDE	543.064,37
2013	Qualidade na Escola	Disseminação de Tecnologias Educacionais	MEC/FNDE	2.424.947,50

Fonte: Portal da Transparência, 2013.

A despeito da pequena amostra ressaltamos que a discussão do repasse de recursos a entidades sem fins lucrativos para execução de atividades que, em tese, deveriam ser executadas exclusivamente pelo setor público é um assunto polêmico, demandando um esforço grandioso. Decerto que os valores acima expressam, também, que a corresponsabilidade das entidades privadas, cuja existência legal é sem fins lucrativos, tem sido incentivada pelo governo federal e imprimem, na maioria das vezes, a lógica da entidade parceira, principalmente às relacionadas ao setor educacional.

Mais recentemente, como parte do movimento de pautar para a escola pública as políticas de “sucesso” o Movimento Todos pela Educação, por meio do 2º *Congresso Todos pela Educação: Agenda de Todos, Prioridade Nacional*, realizado em Brasília nos dias 10 e 11 de setembro de 2013, na sede do Conselho Nacional de Educação (CNE) defendeu o estreitamento da parceria entre público e privado. A representante do IAS Tatiana Filgueiras (gerente de avaliação e inovação do IAS) em sua fala observou que

o terceiro setor não é tão avesso a risco quanto o governo. Ele pode experimentar mais. Ele pode ajudar no fluxo de informação e conhecimento. Ao mesmo tempo, o poder público é quem deve ser o responsável pela articulação entre todos os setores. É ele quem deve ocupar esse lugar.

Tal fala nos indica como o grupo analisa a questão e o quanto o estreitamento dessa relação é pernicioso, ao nosso ver, para a gestão democrática da educação (expresso nas eleições diretas para diretor de escola, associações de professores e outros na escola e no sistema, por exemplo). Entretanto, ao compreendermos que a realidade é contraditória, inferimos que os limites dessa relação podem/são dados pelos sujeitos que compõem àquele cenário.

É, portanto, o espaço de contradição que possibilita a reflexão da gestão democrática, duramente conquistada nos movimentos de educação, embora a mesma venha padecendo de um processo arrefecimento uma vez que o Estado, tradicionalmente privatista, mantém relações corporativas com as classes dominantes do País. Trata-se, então, de uma relação promíscua entre o público e o privado, provocando a exclusão de conquistas sociais, assim como a redução das possibilidades de participar da definição de políticas públicas. Ainda assim, defendemos que é um espaço de disputa e de (re)criação permanente.

3. 3 – O PLANEJAMENTO DO IAS COMO POLÍTICA “ALTERATIVA”

Sob o argumento de que, por meio do estabelecimento de parceria com o IAS, vislumbra-se uma alternativa de melhoria dos indicadores educacionais para os gestores municipais é que se assentam muitas parcerias com o IAS, inclusive a de Benevides/PA. Em geral, são municípios que se caracterizam por enfrentarem dificuldades em relação aos exames oficiais de qualidade de educação, com pouca ou nenhuma participação coletiva nas decisões, pouca resistência política. Por associação também inferimos que são municípios com problemas mais acentuados em áreas como saúde, segurança, saneamento, por exemplo, o que os fazem acabar por se fazerem um campo fértil para a atuação do IAS.

Vende-se a ideia de que a superação dos insucessos escolares (altas taxas de evasão, repetência e abandono) são caminhos para superar os efeitos da pobreza e das consequentes desigualdades sociais de modo mais eficaz. Nesse sentido, a escola tem um papel relevante na propagação dessa concepção e, mais especificamente, o professor, como aquele que tem o papel de auxiliar na superação dessa condição da criança.

Gostaria de ilustrar esse quadro de desigualdades, com destaque para as que ocorrem no âmbito do sistema escolar, a partir do texto de Miguel Arroyo (2011) intitulado “Políticas educacionais, igualdade e diferenças” ao refletir como são pensados os desiguais prevalece a visão da escola. Assim o diz:

Desiguais em alfabetização, em escolarização, em acesso e permanência na escola. Mais recentemente desiguais em resultados de aprendizagem, no padrão de qualidade. Ainda está arraigada a visão de que o ser desiguais em percursos escolares os torna desiguais nos percursos sociais.

As desigualdades escolares são reduzidas a capacidades desiguais dos alunos responsabilizando-os pelas desigualdades escolares. Uma visão com profundas raízes em nossa cultura escolar que se traduz nas avaliações rigorosas de cada aluno, no controle de seu percurso, nos rituais de retenção-reprovação, nas classificações dos alunos: repetentes, lentos, defasados, desacelerados, na média ou abaixo da média (ARROYO, 2011, p. 84)

O autor continua a sua argumentação na direção de afirmar que, ao “responsabilizar os alunos pelas desigualdades escolares tem levado, de um lado, a buscar explicações nas supostas desiguais competências escolares que carregam das famílias e de seus coletivos de origem para as escolas” (p. 84) estaríamos, então, a reforçar aspectos como a suposta carência cultural dos pais e/ou responsáveis, o analfabetismo, a não valorização letrada e culta foram/são trazidos para a escola e, de algum modo, reforçam a concepção de que tais desigualdades tem origem, tão somente, na inferioridade de sua classe social.

Importar reiterar que, apesar da pertinência e seriedade da análise proposta pelo autor, a desigualdade fundante está na base do modelo de desenvolvimento brasileiro que, por sua vez, expressa as desigualdades características do modo de produção capitalista.

Com essa visão disseminada, ou seja, de que as desigualdades são de cunho político-pedagógico ou de carência cultural, tem “prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de política e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos” (p. 88).

Nesse sentido, o modo dominante como pensamos a escola, o seu processo de gestão e o papel que o coletivo de profissionais assume no âmbito dela ainda é bastante próximo da descrição feita por Lombardi (2012), compiladas em três tipos de visão, quais sejam:

A *primeira* é a visão *a-histórica* que trata a escola como um tipo de organização que sempre existiu mais ou menos dessa forma que conhecemos [...]. Essa visão tende a eternizar a escola que, por isso, não tem passado, não tem presente e, por consequência, não tem futuro. Tal concepção, ao transformar as coisas e as relações numa mera ideia fora do tempo, resulta na decretação do fim da história, que é o mesmo que dizer que não importa o passado, não adianta pensar no futuro, é o presente a referência e único horizonte.

O *segunda* é a perspectiva *anacrônica* que considera a escola de ontem como muito melhor na estrutura, na organização, na disciplina e no conteúdo que a educação hoje ministrada. Colocando ênfase no discurso e

na memória, que é certamente de fundamental importância para o entendimento do que se passou com nossa história, com nossas vidas e com nossa escola, acaba direcionando a discussão e dando ênfase ao passado como um momento qualitativamente superior [...].

A terceira é uma visão idealizada da escola, que é tomada como imagem e semelhança de um olhar idealizado de sociedade, que apreende tudo, todos e todas as relações como mera representação ou como expressão ideal e distorcida da realidade, ou simplesmente como uma ideia geral e abstrata do mundo, do homem, da vida e de todas as coisas. [...] A representação ou o discurso como sendo a referência principal, pois tomar as coisas ou a própria realidade é muito difícil ou impossível. [...] É como imaginar que o capital decorre do trabalho de uns poucos, alavancados pela preguiça da maioria... É como justificar a riqueza apontada como sua causa uma nova ética... Enfim, é como imaginar o mundo como uma ilha e a sociedade como a imaginação e construção de um único homem... isto é, como uma grande robinsonada (LOMBARDI, 2012, p. 16-17).

O autor conclui essa descrição afirmando que são “aspectos indiferenciados de uma mesma e única dimensão” (p. 17) e que estão arraigadas sobre o que pensamos do mundo da escola.

As visões presentes no cotidiano da escola citados pelo autor se aproximam, com base em nossas análises, a um tipo de organização e gestão escolar especificado por Libâneo *et al* (2006) no seguinte enquadramento:

QUADRO 10 – CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

Técnico-científica	Autogestionária	Interpretativa	Democrático-Participativa
- Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar - Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros - Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle de atividades) descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar - Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras - Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas	- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político) - Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder - Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções - Recusa a normas e a sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva - Crença no poder da instituição e recusa de todo poder instituído dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído - Ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas	- A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva - Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora”, com valores e práticas compartilhadas - A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, normativo	- Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola - Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela - Qualificação e competência profissional - Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações - Acompanhamento e avaliação sistemáticas com a finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientações de rumos e ações, tomada de decisões - Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados - Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações

Fonte: LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 327

Os elementos propostos pelos autores não foram superados pelas reformas educacionais, sobretudo as realizadas na década de 1990, pois ainda estão

presentes em menor ou maior escala na escola pública, respeitadas as realidades do espaço em questão.

A ação do IAS na gestão educacional municipal frente aos insucessos de alunos em defasagem idade-série, funciona como uma política “alterativa”, ou seja, “a proposta do Instituto Ayrton Senna é de testar e implementar uma estratégia ALTERATIVA. Seu objetivo é alterar a realidade educacional do país, no caso, a realidade relacionada com a cultura da repetência” (OLIVEIRA, 1999, p. 136).

Com o desafio de alterar os índices educacionais que incomodam, sobremaneira, os gestores municipais e a comunidade escolar, a atuação do IAS é realizada em nível de sistema. Significa dizer que não basta fazer um planejamento bem articulado para a escola, é necessário que o sistema municipal como um todo façam parte do modelo concebido e coordenado pelo IAS, o que pressupõe a adoção dos padrões de qualidade que o modelo enseja. Isso só é possível com o envolvimento de todas as pessoas, interna ou externamente, na utilização das estratégias de gestão que modelo exige. Enfatiza um modelo de escola que considera a educação como um bem privado, destituído de sua função social, cujo valor é, essencialmente, econômico (LAVAL, 2004).

Ao agir em rede, de forma coordenada, daí o agrupamento dos programas em torno da “Rede Vencer”, IAS e os municípios (de qualquer porte ou característica político-partidária), pode e deve seguir o modelo proposto. Basta compreender em que moldes/programas a parceria foi estabelecida, pois a dinâmica, os resultados esperados, as informações socializadas, as metas, as exigências etc. – um modelo a ser replicado em qualquer lugar do País.

Uma das primeiras alterações é que a gestão municipal é induzida a fazer alterações no organograma municipal e, mais especificamente, na gestão de Semed de modo a atender as recomendações da parceria. Há exigências de alterações no organograma para a inclusão da Coordenação do IAS no município que, de acordo com os seus critérios, deveria ser representado por um profissional com perfil envolvendo elementos como a desenvoltura, acesso direto ao Secretário de Educação e/ou Prefeito, disponibilidade para viajar e facilidade de comunicação e convencimento aos seus pares. No caso de Benevides, a saída da primeira coordenadora deveu-se, segundo relatado por alguns entrevistados, ao fato de que os resultados estavam aquém aos exigidos pela parceria e, pelo mais grave, as

limitações na condução da organização, sistematização e preenchimento dos dados no SIASI.

Em casos das visitas técnicas e do assessoramento a mesma era pouco organizada no sentido de manipular os dados de forma mais profissional e organizada, uma vez que as ações do IAS no município precisavam de visibilidade e o papel desempenhado estava aquém dessa exigência.

Portanto, deve-se ter em mente que o produto estratégico da gestão gerencial não é um plano, nem se expressa somente por um conjunto de planilhas e tabelas, mas se materializam nos **resultados** compatíveis com a missão e com os objetivos organizacionais do IAS, no caso. Com isso visualiza-se que é uma técnica (fundamentalmente empresarial) que dá direção a essas organizações ditas sociais imprimindo, desse modo, a sua lógica (privada) no âmbito público, por meio das parcerias na escola pública.

O investimento nas parcerias com o IAS e a adoção de um modelo pautado na eficiência e eficácia das ações junto aos alunos com problemas de correção de fluxo, como no caso de Benevides não se resume a “alterar” as relações no âmbito da escola e do sistema mas, fundamentalmente, “alterar” a “alma” da escola, a natureza da função social da escola, enfim, mudar/formar outra consciência nas pessoas/alunos. Preferencialmente, a que valoriza princípios como o produtivismo, a individualidade, a concorrência, a redução dos conhecimentos a Português e Matemática. Esta análise tem sido bastante debatida pelas pesquisas que vem se desenvolvido sobre a temática desde a década anterior e sobre as quais socializamos algumas de suas particularidades.

CAPÍTULO 4 – A PARCERIA DO IAS COM BENEVIDES/PA: um “caso” para o estudo de caso

Manhê! Tirei um dez na prova. Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova. Decorei toda a lição.

Não errei nenhuma questão. Não aprendi nada de bom. Mas tirei dez (Boa, filhão!!!). Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci. Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi.

Estudo Errado – Gabriel, O Pensador.

Nossa intenção neste capítulo é apresentar o contexto em que se efetivou a parceria com o IAS em Benevides/PA e apresentar alguns elementos relevantes que circunscreveram a história desta parceria com o IAS, a partir dos sujeitos envolvidos e alguns resultados desta parceria, utilizando-nos do caráter narrativo, sem o qual corremos o risco de perder parte do significado e dos contextos que deram origem ao que temos discutido. Tal movimento está em sintonia com a tese desenvolvida pelo IAS de que a qualidade da educação passa pelo envolvimento do governo, ONGs e sociedade civil, projeto este aliado ao de desenvolvimento e inclusão social proposto aos países periféricos sob a titulação de *Educação para Todos*, formulado em 1990, no Fórum Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia.

Aqui problematizamos as informações obtidas na pesquisa empírica, aliada às referências teóricas citadas desde o início desse texto e as mediações possíveis, fundamentando com a fala dos sujeitos entrevistados os dados obtidos, fundamental para as elucidações deste capítulo. Nesse sentido, reunimos elementos que nos permitem compreender uma realidade educacional do Pará e do município de Benevides, de modo que procuramos no decorrer da exposição, fazer as devidas conexões entre as questões que entrecruzaram a temática, as ações desenvolvidas no município, os sujeitos que participaram do processo. Em suma, trata-se de uma primeira apresentação dos primeiros dados da pesquisa e das questões envolvidas no desafio de superar a defasagem idade-série, por meio dos programas Acelera Brasil e Se Liga, do IAS.

4.1 O MUNICÍPIO DE BENEVIDES: entre o campo e a cidade

Este município é o *locus* onde se materializou a parceria com o IAS, por meio dos programas de correção de fluxo *Acelera Brasil* e *Se Liga*, de modo que é imperioso apresentar alguns elementos que possibilitem “viajar” até este município. Está localizado no Nordeste do Estado do Pará, na Região Metropolitana de Belém (RMB), Microrregião de Belém, em uma área de 187,82 Km² de extensão, situado a 30 km da capital paraense. Segundo Siqueira (2008), Benevides é uma antiga colônia que foi criada em 13 de junho de 1875, próximo ao antigo varadouro dos índios Tupinambás.

Ainda de acordo com o mesmo autor “o nome é uma homenagem ao Presidente da Província, Francisco Maria Corrêa de Sá e Benevides fundador do que seria o primeiro Núcleo Colonial da Estrada de Ferro de Nossa Senhora de Benevides” (2008, p. 129). É também conhecida como “terra da liberdade”, pois seus moradores contam que quatro anos antes da princesa Isabel abolir a escravidão no Brasil, foi em Benevides que assim o fez primeiramente. Em seus registros históricos, Benevides surge como uma colônia agrícola, que foi reconhecida como povoado sob a invocação de São Miguel Arcanjo, por meio de um ato da Assembleia Legislativa Provincial, em 10 de junho de 1878.

Seu desenvolvimento dá-se ao longo da estrada de ferro de Belém–Bragança, cuja inauguração ocorreu em 1884 visando o escoamento da produção da região bragantina e passava pelos municípios de Ananindeua, Marituba, Santa Isabel e Castanhal. Segundo Begot (1984), a primeira etapa era constituída de 29 km ligando Belém a Benevides e, posteriormente, neste trecho foram construídas as estações e paradas de entroncamento, Ananindeua, Marituba e Canutama; tal estrada foi extinta pelo Governo Federal em 1964.

Em um dos poucos documentos sobre a formação administrativa do município, registra-se que tal formação deu-se com a lei estadual nº 2.460 de 29 de novembro de 1961, quando foi criado o município de Benevides, composto dos distritos de Benevides, Benfica e Santa Bárbara. Por volta de 1975, na gestão do então prefeito de Benevides, Claudionor Begot, é que foi criada uma área comercial em Benevides por meio da desapropriação de uma grande extensão de terras às proximidades da sede do governo municipal e que foi, posteriormente, transformada em centro comercial, com a cessão de lotes àquelas pessoas que tinham interesses na área

comercial. Foi realizada uma grande propaganda veiculada em Belém, informando sobre a doação de terrenos em Benevides para o referido fim. Logo vieram vários empresários com interesses em iniciar seus negócios. Claudionor Begot concedeu, na época, uma isenção de impostos de cinco anos aos interessados (SANTIAGO; OLIVEIRA, 2005).

A década de 1990 foi determinante para a expansão do município de Benevides e tal crescimento exigiu dos gestores municipais a reestruturação da malha urbana em face da criação de novos bairros e o crescimento populacional, empurrando os novos habitantes para áreas consideradas rurais (Murinim, por exemplo) em que a infraestrutura e o saneamento ainda hoje são extremamente precários. Das idas *in loco* ao município durante a realização da pesquisa, pudemos constatar os contrastes gritantes, dos quais destacamos a existência de serviço de energia elétrica regularizado na área tida como urbana e a inexistência da mesma nas áreas de rurais, isso vale para a água encanada, posto de saúde etc.

Ainda na década de 1990, Benevides é incorporado à Região Metropolitana de Belém (RMB), por determinação da Lei Complementar nº 027, de outubro de 1995, que a institui e dá outras providências:

Art. 1º – Fica criada, consoante o disposto no art. 50, § 2º, da Constituição Estadual, a Região Metropolitana de Belém, constituída pelos municípios de:

I – Belém;

II – Ananindeua;

III – Marituba;

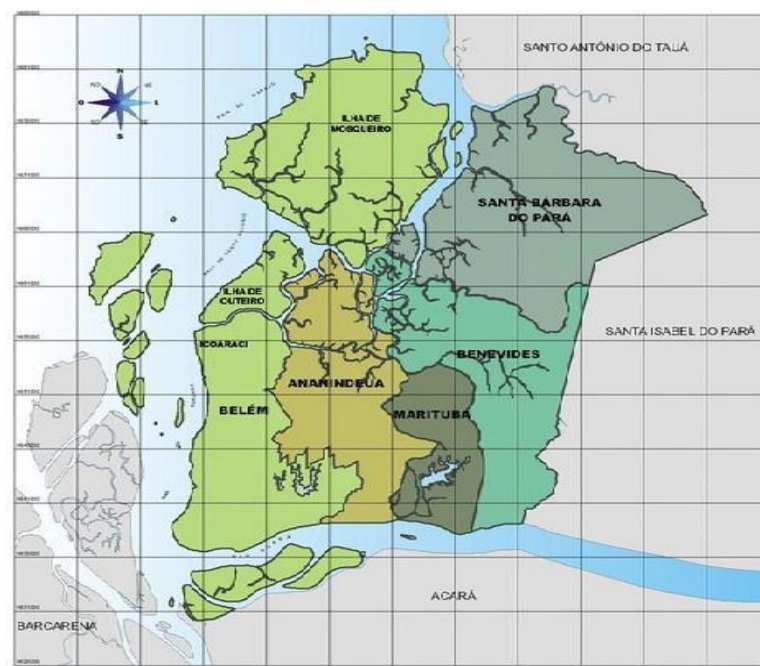
IV – Benevides;

V – Santa Bárbara (PARÁ, 1995, p. 1)

Posteriormente, a Lei Complementar 072 de 2010, inclui o município de Santa Izabel do Pará, assim como a Lei Complementar nº 076, de 28 de dezembro de 2011, inclui o município de Castanhal como integrantes da RMB⁵⁷, portanto é composta por esses sete municípios. Na figura que segue podemos visualizar um pouco da geografia da RMB.

⁵⁷ Há controvérsias nos documentos oficiais e pesquisas sobre a RMB, os quais citamos os seguintes exemplos: o “Perfis regionais” só inclui os 5 já citados (por considerá-la “Grande Belém”); o artigo de Maués; Medeiros (2012) também; o artigo de Tiago Veloso (Políticas de Planejamento e Gestão em Metrópoles Amazônicas: estudos sobre a RMB) inclui o município de Santa Izabel do Pará e o *site* Wikipédia, por sua vez, inclui Santa Izabel do Pará e Castanhal citando, inclusive, alguns extratos da Legislação Estadual do Pará. Para compor os dados da RMB utilizamos como referência o documento “Perfis Regionais”.

Figura 04 – REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM



Fonte: SEGEPI (2000)

Mapa 01 – Região Metropolitana de Belém

Segundo o documento “Perfis Regionais⁵⁸”, a RMB apresenta um quadro relevante no conjunto dos municípios paraenses, entre outros dados, possui uma população de 2.042.417 de habitantes, apresenta o maior número de residentes com destaques para Belém e Ananindeua, a população masculina é de 974.097 (47,69%) e a feminina de 1.068,32 (52,31%). Esses dados correspondem a 26,9% da população total do Estado, ou seja, 68,22% residindo na capital, 23,11% em Ananindeua, 5,30% em Marituba, 2,53 em Benevides e 0,84% em Santa Bárbara do Pará. É a região mais populosa e mais urbanizada entre as regiões paraenses.

Decerto que a RMB congrega 5 municípios, o que representa 3,5% dos municípios paraenses. De modo geral, a RMB é precária, com altos níveis de concentração de renda e de desigualdade social, cujo reflexo mais evidente tem sido as ocupações irregulares, insalubres e carentes de infraestrutura urbana.

⁵⁸ Instrumento intitulado “Perfil Regionais para Elaboração do Plano Plurianual 2012-2015”, teve como objetivo levantar dados para subsidiar a elaboração do PPA, da Secretaria de Estado de Gestão, Orçamento e Finanças (SEPOF) e onde foram utilizados alguns dados já consolidados pelo IBGE (2010) detalhando os itens sobre meio ambiente, demografia, economia e emprego, educação, saúde e saneamento, segurança e justiça, infraestrutura, e finanças públicas para as 12 Regiões de Integração do Estado do Pará: Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guamá, Lago de Tucuruí, Marajó, **Metropolitana**, Rio Caeté, Rio Capim, Xingú, Tapajós e Tocantinse no qual nos baseamos para a construção das informações referentes a RMB.

Sobre as características das regiões metropolitanas, o estudo de Magalhães (2010) indica que, em geral, as regiões metropolitanas brasileiras são carentes de serviços básicos. Essas regiões metropolitanas concentram um total de 463 municípios, ou seja, cerca de 50% da população pobre do país e, desses, 90% são de domicílios em favelas. Outro dado relevante é que, das 29⁵⁹ regiões metropolitanas legalmente instituídas, distribuídas em 18 estados e no Distrito Federal (Brasília), a cada quatro habitantes, um vive em condições de pobreza, onde cerca de 30% das pessoas tem problemas para acessar e utilizar os equipamentos sociais básicos. Esse pode ser descrito como um retrato semelhante a RMB.

Segundo dados do Índice de Bem-Estar Urbano⁶⁰ (IBEU), a RMB é composta, atualmente, pelos municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Santa Isabel do Pará e Castanhal. Há evidente concentração populacional na ocupação territorial do município de Belém (com 61% da população da RMB), seguida pelo município de Ananindeua (21% da população metropolitana). Economicamente, a RMB também apresenta dados equivalentes, com 73% do PIB situado no município de Belém, 15% em Ananindeua, 8% em Castanhal, 5% em Marituba, 3% em Santa Isabel do Pará, 2% em Benevides e 1% em Santa Bárbara. Além da capital, Belém, cujo perfil econômico é fortemente terciário, os melhores valores de PIB *per capita* da RMB encontram-se em municípios cuja economia apresenta alguma presença de um parque industrial, como Benevides e Castanhal. Observemos os demais índices na tabela que segue:

⁵⁹ Aracaju, Baixada Santista, **Belém**, Belo Horizonte, Campinas, Carbonífera, Curitiba, Florianópolis, Fortaleza, Foz do Itajaí, Goiânia, Grande São Luís, Grande Vitória, João Pessoa, Londrina, Macapá, Maceió, Maringá, Natal, Norte-Nordeste Catarinense, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Sudeste do Maranhão, Tubarão e Vale do Itajaí. Com a inclusão de Brasília somam-se 30 regiões metropolitanas.

⁶⁰ Construído por equipe de pesquisadores do Observatório das Metrôpoles, é composto de cinco dimensões da estruturação e da vida urbana, construídas a partir de estatísticas e análises socioespaciais: *mobilidade urbana*; *condições ambientais urbanas*; *condições habitacionais urbanas*; *condições de serviços coletivos urbanos*; *infraestrutura urbana* (RIBEIRO; RIBEIRO, 2013).

Tabela 01 – DADOS ESTATÍSTICOS GERAIS DA RMB

Município	Pop. (2010)	PIB bruto (R\$ mil)	PIB bruto <i>per capita</i> (R\$)	Participação no PIB metropolitano	Participação na pop. RMB
Ananindeua - PA	471.980	3.669.747	7.775,22	15%	21%
Belém - PA	1.393.399	17.987.323	12.908,95	73%	61%
Benevides - PA	51.651	599.178	11.600,51	2%	2%
Castanhal - PA	173.149	1.449.213	8.369,75	6%	8%
Marituba - PA	108.246	633.231	5.849,93	3%	5%
Santa Bárbara do Pará - PA	17.141	66.930	3.904,67	0%	1%
Santa Isabel do Pará - PA	59.466	316.480	5.322,03	1%	3%
TOTAL	2.275.032	24.722.102	10.866,71	100%	100%

Fonte: IBGE (2010)

Pela exposição dos dados é possível comprovar a concentração na distribuição populacional, no produto da economia e na distribuição média *per capita* do PIB⁶¹. Comprovamos, também, que na capital paraense se concentra a maior participação no PIB metropolitano com 73% e demais somados ficam com apenas 27%. A medida que os municípios tem renda menor, consequentemente, os problemas são maiores, principalmente de infraestrutura e equipamentos públicos.

Importa ressaltar que, segundo a mesma base de dados, a RMB apresentou o maior percentual dentre todas as Regiões Metropolitanas do Brasil quanto à presença de domicílios em aglomerados subnormais, a partir de pesquisa específica vinculada ao Censo 2010/IBGE; cerca de 54% do total de domicílios dentre os quatro municípios onde o critério de identificação dos *aglomerados subnormais* foi atendido. A RMB, ademais, possui o município metropolitano brasileiro com o maior

⁶¹ Em dados mais recentes, o Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará (Idesp, 2011) demonstrou que o PIB do Pará totalizou R\$ 88,371 bilhões em 2011. Os três municípios com maior destaque foram, foram: Parauapebas (R\$19.897.435 – 22,52%), Belém (R\$19.666.725 – a 22,25%) e Ananindeua (R\$3.906.459 – 4,42%). No que se refere a análise da renda *per capita*, apenas a capital paraense se apresenta entre os dez municípios com maior renda *per capita*, embora na última posição evidenciando, com isso, as precariedades de vida da população da RMB.

percentual de domicílios situados em aglomerados subnormais; Marituba, município de 100.000 habitantes, com 77% dos domicílios em situação subnormal⁶².

Esses dados de situação *subnormal* indicam que a RMB mantém características de cidades e municípios de periferia urbana, ou seja, quem habita casa de cômodos apertados, quase sempre construídos pelos próprios moradores, subsistência garantida por meio de “bicos” e subempregos, bairros distantes e empobrecidos, ruas sem saneamento, calçamento e iluminação pública, precariedade dos equipamentos públicos (falta e/ou insuficiência de escola e de postos de saúde, por exemplo), transporte público sucateado e caro, enfim, a convivência com a permanente escassez recursos públicos. Ainda segundo os dados do IBGE (2010) a RMB é a terceira em participação de domicílios em aglomerados subnormais do País (9,9%), ou seja, a maior proporção de população residentes em aglomerados subnormais entre as demais regiões metropolitanas consideradas (mais de 50%) inacabadas.

O tempo de deslocamento de uma a duas horas para os trechos de 15 km e 20 km de distância linear, nota-se evidente retenção de fluxos na RMB, bem como deslocamentos lentos, isolamento entre núcleos e segregação socioespacial, decorrentes das deficiências sérias na provisão de transporte público urbano (no caso, limitada ao ônibus como alternativa formal, com atuação paralela e frequentemente informal de vans e moto táxis) e da falta de articulação urbanística entre núcleos ocupados, principalmente conjuntos habitacionais e ocupações irregulares.

Muitas dessas características gerais marcam a história da RMB, pois é a região com maior PIB do Estado, com PIB *per capita* de R\$ 9.354,79. A expressiva participação da Região no PIB do Pará é decorrente da estrutura produtiva vigente nos municípios de Belém e Ananindeua, que representam 24,35% e 5,11% do PIB do Estado e 78,77% e 15,86% do PIB da região. No tocante a faixa etária, no período de 2000 a 2010, foram ampliadas as participações da população idosa (60 anos e mais) – de 6,24%, em 2000, para 8,37%, em 2010 – e adulta (de 25 a 59 anos) – de 41,36% para 48,12% – e reduzida a participação de pessoas na faixa de menos de um a 24 anos – de 52,40% para 43,60 %, mas, é nesta faixa de idade que

⁶² Uma habitação *subnormal* (*precária*) envolve a associação entre pobreza urbana, risco de alagamento, insegurança na posse da terra, deficiência de infraestrutura e ocupação irregular do solo urbano. Aspectos bem característicos da RMB e, especificamente, de Marituba.

se encontra a maioria da população. As mudanças na pirâmide etária estão relacionadas, em parte, ao controle da natalidade, ampliação do acesso à informação e ao aumento da expectativa de vida nessa Região, que é 71,38 anos, inferior a 72,84 anos, média do Estado, em 2009.

Os 30 km que separam o município da capital do Estado do Pará dos municípios que a compõem só podem ser acessados pela BR 316, uma rodovia que atravessa quase todos os municípios da RMB, com exceção de Santa Bárbara que se localiza na estrada Belém-Mosqueiro. Está dividido administrativamente em cinco distritos: Murinim, Benfica Centro, Benevides Centro, Santos Dumont/Flores e Independente/Paricatuca/Taiassuí, embora muitos moradores considerem apenas dois distritos: o de Murinim e o de Benfica pois, em certa medida, nasceram com a criação do município.

Por situar-se na RMB vive um intenso movimento migratório vindo de Belém, principalmente, mas também do município de Santa Izabel do Pará (está a apenas 10 km de distância de Benevides). Estabelece relações, funcionais, intensas com o núcleo metropolitano, podendo ser considerada “cidade-dormitório”, uma vez que, no tocante à moradia, ainda é mais próximo de Belém, Ananindeua e Marituba o que faz com que muitos estudantes e trabalhadores vivam suas vidas acadêmicas e profissionais, respectivamente e só retornem à noite para suas residências; ajudados pelo fato de que a tarifa de transporte urbano coletivo é a mesma de Belém aliado ao fato da proximidade geográfica de Belém.

O município ocupa cerca de 14% da área da RMB mas, segundo Souza (2011, p. 16) esse “espaço geográfico e urbano e rural do município vem sendo incorporado pela dinâmica metropolitana, principalmente no que diz respeito ao movimento migratório, o qual vem sendo significativo nos últimos dez anos (de 2000 a 2010) no referido município”.

Perseguimos a ideia de que na cultura contemporânea as limitações geográficas e conceituais de campo e cidade em Benevides (e em vários municípios paraenses) é sempre uma condição delicada de se fazer afirmações, visto que

o espaço amazônico está repleto de realidades a partir das quais podem ser realizados estudos urbanos e rurais. Nele, estão presentes articulações que vão desde relações estritamente locais até as de cunho internacional e; em todas elas, a existência de um conteúdo social cada vez mais atrelado a objetos tecnológicos é uma realidade. O conteúdo presente nas cidades (escolas, universidades, postos de saúde, hospitais, sistemas de

comunicação – rádios, televisores, correios, internet, telefonia –; sistemas de transportes – carros, barcos, aviões etc.), vem se incorporando aos espaços rurais à medida que o acesso aos aparatos tecnológicos se torna maior (SOUZA, 2011, p. 34).

A fronteira entre campo e a cidade, para efeitos desse texto, contempla a fala de alguns moradores, como a de Seu Leôncio⁶³, morador ilustre do município e considerado por muitos como a *história viva de Benevides*, de que essa divisão que a própria Semed/Benevides utiliza baseia-se nas características do espaço rural como aquele que ainda conserva traços rudimentares no trato com os alimentos, áreas de vegetação abundante, dificuldades de acesso, igarapés, longas distâncias do centro, dificuldades ou ausência de acesso à *internet* e outros; e o espaço urbano como as áreas que estão localizadas próximas ao centro do município, possuem energia elétrica, acesso às tecnologias da informação (rádio, *internet*, celulares etc.), dispõem de transporte coletivo com relativa facilidade e outros. A complexidade da relação associa-se à própria dinâmica espacial de mobilidade frequente que caracteriza as dimensões de rural e urbano tornando, assim, ainda mais difícil a distinção entre ambos, principalmente em se tratando da região amazônica⁶⁴.

É certo que as delimitações históricas sobre campo e cidade ultrapassam, em muito, as situações descritas, tanto do ponto de vista dos modos de vida de seus moradores, quanto do ponto de vista conceitual, mas que estão imbricados por representarem interfaces interdependentes uns dos outros, assim como a diversidade que se manifesta e se confunde com o modo de vida de seus moradores. Embora essa concepção esteja latente na dinâmica e nos debates dos movimentos em defesa de políticas públicas para o campo é, em última instância, a

⁶³ Na Biblioteca Pública Municipal, incorporada ao Centro Integrado de Conhecimento (CIC), o acervo é bastante limitado quanto a história do município e, quando há necessidade de maior detalhamento sempre indicam o historiador *José Leôncio Ferreira de Siqueira*, que reúne um vasto acervo pessoal sobre o município e está em franca produção e negociação para a publicação de um livro que sobre o mesmo.

⁶⁴ Embora fazendo a transposição de uma discussão localizada no âmbito das classes multisseriadas, o excerto a seguir nos auxilia nesse debate entre rural-urbano, uma vez que o debate assenta-se, também, na “visão urbanocêntrica [que] apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento [...]. Esse discurso se assenta no paradigma *urbanocêntrico*, de forte inspiração *eurocêntrica*, que estabelece os padrões de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, impondo um único modo de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero e idade existente na sociedade [...]” (HAGE, 2011, p. 105).

luta por outro modelo de desenvolvimento que priorize os diversos sujeitos que vivem no campo (e fora dele), ou seja, seja contrário ao modelo vigente e hegemônico que privilegia os interesses dos latifundiários e se assentam na perspectiva de construção de outro projeto de sociedade.

Nesse instante, o que se percebe é que os elementos concernentes ao debate entre campo e cidade, rural e urbano, foram erigidos a outras formas de se conceber essa dinâmica como uma “opção” pessoal, um “estilo” de vida e não uma condição imposta pelo modo de produção. A dicotomia entre rural e urbano tem como contradição fundante a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, de modo que reafirmamos a posição sobre a relevância teórica, política e econômica de compreender o fenômeno histórico em que se deu tal separação.

A análise marxiana é fundamental nesse desafio, na explicitação de que a “divisão do trabalho no interior de uma nação começa por provocar a separação do trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola e, com ela, a separação de *cidade* e *campo* e a oposição dos interesses de ambos” (MARX, 1999, p. 26). Na medida em que a sociedade capitalista foi se desenvolvendo, moldadas pela premissa predadora do capital, as formas de divisão de o trabalho, e da propriedade, também foram sendo diferenciadas de modo que em “cada uma das fases da divisão do trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho” (idem, p. 26)

Portanto, as tensões imbricadas nessa relação que, historicamente, separou e separa campo e cidade, é resultado dessas contradições construídas por esta realidade produz. Sobre tais questões afirma Caldart (2008, p. 48):

É preciso lembrar, afinal, que o que está em questão hoje no mundo é o próprio *modo de vida em sociedade* que a modernidade (capitalista) construiu e preparou para autodestruição. E nesta lógica um dos aspectos importantes a questionar é exatamente o da “contradição inventada” entre campo e cidade. Ou seja, a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte da construção de uma nova ordem social. Pelo bem não apenas dos sujeitos do campo, mas da própria humanidade, precisamos estar atentos a esta contradição [...] (CALDART, 2008, p. 48).

Corroborando com a dinâmica desse debate as elucidações de Sposito (2006) quando destaca, nos limites do século 20, que as mudanças urbanas sofreram alterações em razão do predomínio mais acentuado da extensão territorial, com isso,

tornou-se ainda mais difícil a elucidação das diferenças entre campo e cidade, pois há uma ampliação da área de transição entre esses espaços, acentuando as dificuldades na distinção entre os mesmos. A autora reconhece a constituição de um contínuo campo-cidade intenso e dinâmico e que as dimensões de: a) concentração demográfica, b) diferenciação social e c) unidade espacial sempre foram vistos como características da cidade, embora com suas particularidades, de acordo com os diversos modos de produzir, de usos de solo e de práticas sócioespaciais. Assim decreta a autora:

Aqui a unidade espacial urbana, como marcas das cidades, no decorrer do longo processo de urbanização, cedeu lugar ao binômio urbano/rural resultado, também, da incapacidade, no período atual, de distinguir onde acaba a cidade e começa o campo. As formas confundem-se porque as relações se intensificam, e os limites entre esses dois espaços tornam-se imprecisos [...] (SPOSITO, 2006, p. 122).

Com a manifestação, Sposito (2006) expõe a necessidade de reelaborar os conteúdos dos conceitos de campo e cidade, rural e urbano à luz das novas manifestações e das novas opções/modos de vida no mundo contemporâneo.

Compreendendo que as dimensões trazidas pelas autoras são mais aprofundadas e pertinentes é que, no percurso da escrita, quando nos referirmos às divisões rural e urbana da rede de ensino do Município, o faremos levando em consideração as discussões empreendidas, mas valendo-nos, apenas, da distribuição das políticas municipais, de acordo com os encaminhamentos da administração municipal benevidense lavando em conta que tal divisão dá-se nos limites administrativas e não encerram a dinâmica extremamente diversificada da Amazônia paraense em que os grupos sociais, o meio ambiente, os modos de vida, a religiosidade são variáveis que se complexificam nesse contexto.

Encerrando, momentaneamente, as linhas que dizem respeito à explicitação do subtítulo, voltamo-nos aos dados que apresentam o município de Benevides. Nesse sentido, os dados disponíveis no IBGE⁶⁵ dão conta que, a partir do Censo de 2010, foi contabilizada uma população 51.651 mil habitantes, dos quais 28.912 (56%) estão na zona urbana e 22.739 (44%) estão na zona rural, já com previsão 52.888 pessoas em 2011, haja vista que o crescimento populacional anual é de 3,81%, fazendo com que houvesse um salto populacional acentuado no período de

⁶⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dados disponíveis em: www.ibge.gov.br/cidades

2000-2010, pois saltou de 35.546 (em 2000) para 51.663 (em 2010). No que se refere ao rendimento mensal apontou para dois pólos extremos: 1.508 pessoas vivem com apenas $\frac{1}{4}$ do salário mínimo (com base no salário deste ano que é de R\$ 678,00, seria o valor de R\$ 169,50) e apenas 08 pessoas vivem com renda superior a 30 salários mínimos (cerca de 20 mil reais), os demais com renda intermediária entre esses dois polos.

No tocante à administração municipal, quando iniciamos nossa pesquisa no Município, ainda em 2010, o gestor municipal estava a cargo do Sr. Edimauro Ramos de Farias (2005-2012)⁶⁶ que, em algumas ocasiões em que tivemos a oportunidade de ouvi-lo, se dizia um profundo conhecedor das qualidades e das necessidades do município e reafirmava o desafio de que, por meio de sua administração, pudesse melhorar a qualidade de vida da população, conforme é descrito no *site* da oficial da Prefeitura Municipal. Destacamos que o mesmo já havia sido vereador em três mandatos consecutivos e sua esposa sagrou-se deputada estadual no pleito eleitoral de 2010, sem nunca ter tido nenhum mandato parlamentar no município numa articulação tida como magistral pelos benevidenses. Eis alguns excertos:

Sua gestão à frente da Prefeitura de Benevides tem sido marcada por constantes mudanças e pela modernização da administração pública, tanto política quanto administrativa, quebrou o paradigma das famílias que se perpetuavam no poder, promoveu abertura para alianças políticas, definitivamente introduziu Benevides no século XXI, informatizando todos os setores, investindo em educação, saúde, infra-estrutura, geração de emprego, assistência social, tem buscado parcerias com empresas e as diversas esferas do poder público a fim de viabilizar mais investimentos para o município e promover o seu crescimento (Disponível em www.pmbenevides.com.br).

Esses elementos apresentam o município do ponto de vista de sua composição administrativa e geográfica, fundamentalmente. Do ponto de vista cultural há certa diversidade nas manifestações e eventos culturais como nas celebrações de datas comemorativas (padroeira do município, aniversário de fundação etc.) e que são evidências do pouco investimento nesse aspecto da vida do município.

Em seguida, passamos a apresentar os elementos da educação no Estado Pará evidenciado, desse modo, as limitações e dificuldades comuns na educação

⁶⁶ Eleito e, posteriormente, reeleito por uma coligação do Partido da República (PR) com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

paraense e que nos auxilia na problematização dos desafios prementes à Benevides e aos demais municípios paraenses.

4.2 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PARÁ: alguns elementos

O Estado do Pará, cuja capital é Belém, possui uma população de 7.581.051, uma área (km²) de 1.247.954,666, densidade demográfica de 6,07 (hab/km²) e 144⁶⁷ municípios (IBGE, 2010). Apresenta como limites o Suriname e o Amapá ao norte, Mato Grosso ao sul, o Maranhão a leste, o Amazonas a oeste, o oceano Atlântico a nordeste, Tocantins a sudeste, e Roraima e Guiana a noroeste. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Pará é de 0,727, bem abaixo da média nacional que é de 0,830, assim como da Região Norte, cujo IDH médio 0,764. Ressaltamos que 60,5% apresentam IDH compatível com os países africanos mais pobres como Congo, Nepal, Guiné, Quênia e Butão.

A história do significado de Pará, segundo os indígenas da etnia tupi-guarani, como “rio-mar” em face da concentração de rios amazônicos. Mas nem sempre foi assim, pois no início de sua colonização pelos portugueses recebeu o nome de Feliz Lusitânia e, posteriormente, Província do Grão-Pará (grande rio) para, finalmente, Pará nome que persiste até o hoje.

Desde a sua colonização esteve sempre ligado ao ambicioso plano de conquista e exploração da biodiversidade Amazônia, num primeiro momento com as chamadas “drogas do sertão”, cujas especiarias tinham grande aceitação na Europa, fazendo com que esse padrão de coleta extrativista perdurasse até os dias de hoje, com as modificações na dinâmica das coletas, nos produtos extraídos e nos trabalhadores da região. Mais recentemente vivenciamos outro tipo de exploração, talvez ainda mais danoso, centralizado na extração de minérios (ferro, bauxita, alumínio, manganês, estanho e ouro), do extrativismo vegetal e da exploração de madeiras, cuja denúncia tem sido recorrente, assim como a sua exploração tem sido ainda mais predatória, quase sempre destinada à exportação, são consideradas as principais atividades industriais da região.

⁶⁷ Já está incluído o 144º município criado em 2010, chamado Mojuí dos Campos, localizado no oeste do estado e até então foi um distrito de Santarém, cuja distância é de 14 km.

É um Estado em que os contrastes entre seus municípios são acentuados, seja do ponto de vista econômico-social ou do ponto de vista educacional, uma vez que na Amazônia Paraense (realidade em outros Estados, também), a maioria dos municípios está localizada nas margens dos rios ou em meio à floresta amazônica e essa peculiaridade na localização geográfica torna-se um agravante na medida em que as estradas de rodagem (quando existem) são quase intrafegáveis de modo que o deslocamento e o acesso a esses municípios dependem das linhas regulares de transporte fluvial, ainda pouco desenvolvido e caro para a renda domiciliar *per capita* do paraense em torno de R\$ 383,00 (IBGE, 2010).

Só a RMB registra que existem 742 estabelecimentos de ensino em nível fundamental, 195 no Ensino Médio e 23 no Ensino Superior. Em 2010, as matrículas no Ensino Fundamental totalizaram 315.522, ou seja, 20,3% do total de matrículas do Estado. A distribuição administrativa dessas matrículas é a seguinte: 0,63% federal, 53,79% estadual, 30,94% municipal, 14,64% privado.

Alguns outros dados fazem da educação paraense uma das piores do Brasil, segundo parâmetros avaliativos do IDEB em dados divulgados em 2012. Esses dados colocam o Ensino Médio do Pará como o pior do Brasil e o prognóstico para o Ensino Fundamental não foi mais animador, embora não tenha ficado em último lugar, conforme pode ser visualizado a seguir:

QUADRO 11 – IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 E PROJEÇÕES PARA O PARÁ

Ensino Fundamental – 4ª série / 5º ano

IDEB Observado				Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.8	2.8	3.7	4.0	2.8	3.2	3.6	3.8	4.1	4.4	4.7	5.1

Ensino Fundamental – 8ª série / 9º ano

IDEB Observado				Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.1	2.9	3.1	3.1	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.6	4.9	5.2

Fonte: Saeb e Censo Escolar (www.inep.gov.br) – 2012

*Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Nesse sentido, o Pará destaca-se pela 6ª pior nota entre todos os Estados brasileiros, pois os resultados de 3,1 em média, nas séries finais do Ensino

Fundamental e de 2,8 no Ensino Médio posicionam o ensino paraense em uma situação bastante complicada, uma vez tomadas estes índices como referência. Ainda de acordo com o dados do IDEB, apenas 3 municípios paraenses, das redes públicas municipais, tiveram notas superiores a 5,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são eles: Dom Eliseu (5,2), Ourilândia do Norte (5,2) e Ulianópolis (5,1), todas na região sudeste do Estado.

Mesmo relativizando-os em decorrência do tipo de avaliação em larga escala, a apresentação dos dados evidencia problemas na qualidade da educação paraense, principalmente em elementos que compõe os indicadores, quais sejam: o fluxo escolar, estrutura dos prédios, o acesso e permanência (com sucesso) dos alunos na escola etc., ainda vivenciamos problemas graves, embora reconhecendo avanços, principalmente no que diz respeito ao acesso dos alunos a um processo de escolarização, (quase) universalização do ensino fundamental público, avanço no atendimento da educação infantil etc.

No caso específico do Estado do Pará, assim como no restante do país, tem sido alegado sistematicamente que a responsabilidade pelo ensino fundamental é dos municípios. Embora tenha sido previsto na Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 no Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria⁶⁸ e na LDB nos Art. 5º – § 2º – Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais e no Art. 10 – Os Estados incumbir-se-ão de: II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma das esferas do Poder Público, respectivamente.

O que se vivenciou mais acentuadamente a partir dos anos de 1990 foi um movimento de transferências de matrículas, escolas, convênios e prédios escolares para as prefeituras municipais como reflexo de um processo de

⁶⁸ É fato, também, que várias alterações sofrem feitas no texto original advindas da Emenda Constitucional 14, de setembro de 1996.

desresponsabilização financeira dos Estados e da União do que propriamente uma determinação ou mesma uma formalização legal. O exercício de ajuda mútua entre Estados, União e Municípios mostrou-se uma falácia uma vez que o processo de municipalização foi reduzido a essa simplória transferência que envolveu equipamentos, matrículas, professores, prédios e uma dinâmica que assolou ainda mais os municípios no caos educacional que, continuamente, encontra-se a educação no Pará.

Mais recentemente, o atual governador⁶⁹ lançou, em março de 2013, o “Pacto pela Educação no Pará” que se propõe a atingir sete resultados: Aumentar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental; Melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio; Investir na qualificação dos profissionais da educação; Renovar a estrutura física das escolas e melhorar os recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula; Aprimorar a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos; Envolver governo, escolas e comunidade nas ações na melhoria das atividades educacionais e Fomentar o uso da tecnologia da informação para a melhoria da prática docente e da gestão escolar. Desse modo, tem-se como meta o aumento em 30% do IDEB em todos os níveis: Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, num período de 5 anos.

Tais resultados apresentam um conjunto de projetos e ações, embora nosso interesse de modo particular, o programa de *capacitação* “Ideb Pará”, que atua com professores de Língua Portuguesa e Matemática, visando melhorar o desempenho dos alunos da rede estadual na Prova Brasil. A consecução desses objetivos dar-se-á por meio de *parcerias*⁷⁰, cujos convites para a adesão priorizam municípios, empresas, fundações, organizações não governamentais e sociedade civil.

Para os municípios, cabe a responsabilidade de engajar-se nessa luta e criar condições para que a Educação Fundamental alcance a meta, no que o Pacto poderá apoiá-los, entre outras coisas, com suporte técnico para acesso a programas federais; participação no Sistema Paraense de Avaliação da Educação (Sispae), com devolutiva dos resultados para aperfeiçoamento pedagógico e da gestão; e

⁶⁹ Simão Jatene (2011-2014) – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

⁷⁰ Apresentam-se como parceiros do governo estadual Fundação Vale, BID, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Synergos, Vivo Fundação Telefônica, Instituto Natura. Disponível em <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br/?p=74> . Acesso em 14/06/2013.

participação no Sistema de Premiação do Pacto, em função da melhoria dos resultados educacionais do município. Das empresas, fundações e Ongs a colaboração que se espera são ações de responsabilidade social, voluntariado empresarial ou programa baseado na Lei do Aprendiz que possam contribuir para o alcance da meta proposta. A sociedade civil também é convidada a fazer parte dessa junção de esforços, apresentando ações que possam contribuir para a melhoria do desempenho das escolas.

A despeito dessa nova tentativa do poder público estadual, os dados do INEP/MEC (2010) são permanentes motivos de preocupação, embora nem sempre traduzidas em ações efetivas. A taxa de horas-aula no Estado, do 1º ao 5º ano, a média foi de 4,1 observando-se que a rede municipal/rural até o 3º ano apresentou as 4h exatas que prevê a lei; já do 6º ao 9º ano foi de 4,4 de horas-aula em média, totalizando que as média do 1º ao 5º ano é de 4,1 e do 6º ao 9º ano é de 4,4.

No tocante à distorção idade-série, cuja consequência principal é o baixo desempenho dos alunos em atraso escolar quando comparados aos alunos regulares, o que pode ser evidenciado pelos resultados inferiores aos esperados nas avaliações nacionais do Ensino Fundamental. No Brasil a distorção idade-série foi de 34,5%, na Região Norte de 34,8% e, no Pará, especificamente, em 39,9% (INEP/MEC, 2010). Em tese, todos os alunos deveriam concluir a 8ª série/9º anos aos 14 anos e o Ensino Médio aos 17, entretanto, a discrepância ainda é muito acentuada, assim como os custos da reprovação contínua e isso, em certa medida, tem sido uma das razões para o estabelecimento de parcerias que possam reverter tal quadro.

Outro ponto nevrálgico nas taxas de distorção idade-série localiza-se na chamada área rural de âmbito estadual (54%) e na zona rural municipal (49,7), agravado pela “precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas” (HAGE, 2011, p. 99), podendo ser elencadas inúmeras razões, entre elas a localização afastada da sede dos municípios, prédios mal conservados e infraestrutura precária. Tal situação exigiu e continua exigindo que os governos, em todas as instâncias, tomem providências para superar quadro de defasagem idade-série o que, em certa medida, motivou o MEC a anunciar o investimento da ordem de R\$ 78 milhões em programas de correção de fluxo escolar, apontando IAS como

um dos parceiros na execução dos programas, evidenciando um contingente de 680 mil estudantes do ensino fundamental nessa condição (BRASIL, 2009).

Um excerto de Patto (1998), quando da realização do *Colóquio sobre Programas de Classes de Aceleração*, há mais de uma década, ainda é bastante pertinente, atual e representativo de que “[...] não adianta exortar os educadores a aderir a uma nova proposta (a vestir a camisa), simplesmente exortar, aderir. Não adianta convocar com simpatia, entusiasmo e boas intenções o professorado a trabalhar de maneira viva em sala de aula” (PATTO, 1998, p. 37), ou seja, os programas não lograrão êxito em qualquer rede de ensino enquanto não se criarem as condições objetivas (materiais) para a realização do mesmo.

Os programas de correção de fluxo, outrora classes de aceleração, em geral, se caracterizam por concentrarem atividades que possam desenvolver as habilidades de desenvolvimento lógico, leitura e interpretação de texto que, por inúmeras razões, *ainda* não adquiridas por *alguns* alunos. O ponto de partida (e de chegada) é que, a partir de atividades mais dinâmicas e personalizadas, com professores altamente capacitados (com características alfabetizadoras) possam identificar os reais domínios de conhecimentos dos alunos, ou seja, o que o aluno já faz sozinho e o que a escola – em seu ensino padronizado – espera dela ao final de determinada série/etapa de estudos, em termos de conhecimentos básicos.

No debate da distorção idade-série vislumbra-se a superação de expressões (e nas histórias) ainda tão presentes na vida de alunos com dificuldades de aprendizagem, tais como: “esse aluno não tem pré-requisitos”, “esse aluno não tem base para acompanhar os conteúdos na respectiva turma”, “não domina conceitos básicos” etc. De modo geral, os alunos que integram os programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* vem de situações de dificuldades/problemas *na* aprendizagem, *de* aprendizagem, *déficit* de aprendizagem, *distúrbios* de aprendizagem e outras terminologias e conceituações⁷¹ tão comuns ao contexto escolar desses alunos.

Em nome da recuperação dos “fracassados” no acompanhamento dos conteúdos da turma é que os alunos são “incluídos” em turmas e/ou processos de

⁷¹ Como já dito em texto anterior, continua não sendo nosso objetivo discutir tais conceituações, mas indicamos os artigos “Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem?” (Gimenez, 2005) e “Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar” (Ferreira & Marturano, 2002), em que se discute a ocorrência de comportamentos problemáticos e dificuldades de aprendizagem (POJO, 2012, p. 7).

aceleração da aprendizagem, nas redes públicas de ensino, para “dar conta” das pendências, do que “não aprenderam”, do que não conseguiram demonstrar nas avaliações às quais foram submetidos. Há uma fala recorrente de que o aluno brasileiro repete até quatro vezes no ensino fundamental, excetuando os casos (graves) em que o aluno permanece analfabeto durante todo o período contemplado pelas Séries Iniciais (1º ao 5º ano) e essa é apenas uma das razões que origina a defasagem escolar.

A defasagem idade-série reflete o problema número um da educação brasileira: baixa qualidade do ensino, expressa nos altos índices de reprovação e abandono escolar, além dos baixos níveis de aprendizagem. Os elevados custos para manter os alunos defasados no Ensino Fundamental pode ser o argumento para que não se invista os percentuais adequados em educação e, segundo o Movimento Todos pela Educação, compromete o alcance das metas de conclusão do Ensino Fundamental nos prazos adequados e “Por isso, os problemas como as altas taxas de repetência, a evasão escolar e a distorção idade-série precisa ser enfrentados pelos sistemas públicos de ensino” (RELATÓRIO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 45) sugerindo-se, com isso, que a correção do fluxo escolar é um pré-requisito importante para qualquer projeto que envolva a melhoria da qualidade do ensino.

Outro desafio apresentado é que, em 2022, 70% ou mais dos alunos matriculados terão aprendido o que é essencial para a sua série. O atual contexto nos indica que a escola continua sendo um espaço de contradições e de disputa de projetos que a todo custo tentam se impor e isso é constatado pela adoção de projetos implantados na escola sob a ótica do capital, incluindo-se, nesse âmbito, vocabulário e práticas efetivas de como eficácia, eficiência, controle de processos e dados, mensuração, competência etc., se constituem nos aspectos teórico-metodológicos advogada por esses “contratos e convênios” (ARELARO, 2007).

Esses elementos contribuem para que os programas de correção e fluxo do IAS, principalmente, ganhem repercussões e acolhida no seio da gestão municipal, imprimindo essa lógica empresarial e perversa na escola. Entretanto, como a educação é parte de uma sociedade contraditória, a impressão dessa lógica não é linear, mas se insere em um contexto de disputas e tensões, próprias desta sociedade. Nesse sentido, essa educação institucionalizada, em especial a dos

últimos 150 anos, sob a lógica do capital serviu ao propósito de: 1) produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e 2) formação de quadros e elaboração dos métodos para um controle político (internalização dos valores da sociedade capitalista) (MÉSZÁROS, 2005).

Por conta dessas demandas, abre-se precedente para, em nome da qualidade do ensino, para a implantação de programas de correção de fluxo imediatistas, salvacionistas ou redentores, sem discussão e avaliação prévia de suas reais possibilidades, sempre na perspectiva (ou não boa intenção) de reduzir a defasagem idade-série regularizando, assim, o fluxo escolar, como já vimos desenvolvendo nessas linhas.

Em termos de matrículas em programas de correção de fluxo apresentamos, no cenário paraense os seguintes dados:

QUADRO 12 – MATRÍCULAS EM PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO – BRASIL E REGIÃO NORTE

Ensino Fundamental – Correção de Fluxo										
Número de Matrículas em Programas de Correção de Fluxo no Ensino Fundamental por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2010										
Unidade da Federação	Matrículas em Programas de Correção de Fluxo no Ensino Fundamental									
	Localização / Dependência Administrativa									
	Total	Total				Total	Urbana			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	357.677	0	155.428	201.418	831	304.878	0	150.544	153.519	815
Norte	48.821	0	22.299	26.500	22	41.486	0	21.903	19.561	22
Rondônia	1.552	0	277	1.253	22	1.007	0	277	708	22
Acre	6.380	0	5.026	1.354	0	5.892	0	4.827	1.065	0
Amazonas	18.006	0	10.630	7.376	0	16.716	0	10.527	6.189	0
Roraima	1.261	0	1.261	0	0	1.261	0	1.261	0	0
Pará	15.044	0	939	14.105	0	10.284	0	919	9.365	0
Amapá	2.037	0	758	1.279	0	1.909	0	701	1.208	0
Tocantins	4.541	0	3.408	1.133	0	4.417	0	3.391	1.026	0

Fonte: INEP/MEC, 2010

No Pará, totalizavam-se, em 2010, 15.044 matrículas em programas de correção de fluxo, cuja maior concentração de alunos nesses programas estava do 2ºano/3ª série a 5ºano/4ª série, tidas como as fases críticas de apropriação da leitura e escrita. Já em 2011, segundo dados do INEP/MEC, já apresenta um decréscimo para 39.682 alunos matriculados em programas de correção e fluxo e, no Pará, um decréscimo para 8.991, ou seja, todos os alunos matriculados em programas de

correção de fluxo. A preocupação com a necessidade de manutenção e ampliação dos programas de correção e fluxo apresenta-se, também, no Projeto de Lei 8.035/2010 que cria o Plano Nacional de Educação 2011-2020, assim descrito:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento, nesta faixa etária.

3.2) Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade (PNE 2010-2020, grifos nossos).

Com isso, dizemos que há um aprofundamento das exigências em torno da correção de fluxo, nas formas descritas no texto em questão e, sobretudo, que os programas de correção do fluxo escolar estão em vigor em várias redes públicas do País, cujo objetivo central é o enfrentamento da defasagem idade-série, entendendo esse processo como um fator relevante de inclusão educacional. As experiências mais conhecidas no Estado possuem denominações diferenciadas, tais como: Turmas de Aceleração, Classe de Aceleração, Turmas da Aprendizagem, Turmas de Estudos, Correção de Fluxo no Contraturno e Reforço Escolar todas, invariavelmente, empenhadas no desafio de explicitar que os “erros” cometidos pelos alunos são possibilidades privilegiadas para que o professor enriqueça seu trabalho e, assim, tenha elementos para redirecionar a sua ação pedagógica em busca da aprendizagem dos alunos, a partir das suas limitações e dificuldades.

Por fim, a educação paraense vivencia um momento nada animador, do ponto de vista da qualidade da educação referenciado pelo IDEB, mas que tem um longo caminho a percorrer se desejar alavancar os atuais índices de desempenho educacional, embora reconhecemos que, nesse aspecto, reside uma das maiores contradições da educação brasileira, sobretudo dos pesquisadores empenhados em desvelar os desafios do IDEB, pois apesar de tecermos críticas severas ao exame, ainda assim nos referenciamos no mesmo como parâmetro (talvez o único) para avaliar a qualidade da educação.

4.3 A EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE BENEVIDES/PA

Em se tratando especificamente do município de Benevides, registramos que, segundo alega seu prefeito municipal Edimauro Ramos de Farias, no período por ele governado, foi iniciado um grande programa de incentivo a melhoria da qualidade⁷² de ensino no município de Benevides, através da reforma de 14 escolas municipais, construção de 02 novas, conseguindo assim aumentar em 40% o número de alunos atendidos pela rede municipal, investiu na qualificação e na formação de professores e servidores da educação, escolas de informática em incentivo a inclusão digital e reformou e ampliou 03 escolas estaduais.

Em defesa de sua administração argumenta em favor da realização de concurso público para 150 professores, a melhoria substancial da qualidade da merenda escolar, em favor do aumento salarial dos professores com planos de cargos e salários definidos, o pagamento do funcionalismo rigorosamente em dia, a redução da evasão escolar, o investimento na qualificação dos professores, escolas bem equipadas, servidores, pais e alunos satisfeitos. Para tal, a gestão municipal apresenta alguns dos projetos autointitulados inovadores para o município, destacam-se: Aulas de Inglês; Projeto Meio Ambiente: 1º Concurso Infantil de Desenhos sobre o “Meio Ambiente”; Concurso Lendas e Contos da Minha Terra – Benevides; Acelera Brasil e Se Liga Brasil – IAS e, por fim, o PROERD: Programa Educacional de Resistência às Drogas.

Em nossas observações pela Semed/Benevides, pudemos verificar que, ao menos no que diz respeito à formação de professores, esta Secretaria empreendeu esforços para garantir a Hora Pedagógica (HP) – expressão maior desse processo de formação em Benevides –, pois é realizada mensalmente, em uma organização por polos e com a participação de professores, diretores de escolas e supervisores da Secretaria.

Na experiência que pudemos observar no polo Benfica (seguem uma dinâmica similar nos demais polos) havia um caráter de reunião (administrativa e pedagógica) para tratar/informar questões como, por exemplo, do calendário (anual,

⁷² Utilizamos, aqui, vários fragmentos do texto disponível no *site* oficial da Prefeitura de Benevides, no www.pmbenevides.com.br. Acesso em 03/09/2010. (Obs. Este *site* foi desativado em março de 2013 pela atual administração, que optou por atualizar as informações e ações no âmbito do município por meio do Facebook (<http://www.facebook.com/pages/Prefeitura-Municipal-de-Benevides/>))

feira junina, avaliações, dias letivos etc.), dos encaminhamentos diversos (matrículas, registros etc.), da entrega de relatórios semestrais dos professores, das exposições temáticas por parte de supervisores da Semed/Benevides, de apresentação de (novas) adesões a projetos e programas para o Município. Essa construção municipal é o que vinha sendo construído pelo coletivo como uma perspectiva de formação continuada.

Ainda em nossa observação, verificamos que a experiência em voga não é decorrente dos debates oriundos do cotidiano da sala de aula, nem sugerido pelos professores, daí que as trocas pedagógicas sobre o processo de ensino-aprendizagem, as dificuldades dos alunos, o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis e da coordenação pedagógica da escola, as limitações e dúvidas dos professores, as estratégias para superação das dificuldades, por exemplo, não foram problematizadas, ao contrário, foram pouco evidenciadas nesses momentos, de modo que aos mesmos é negada a oportunidade de confrontar, aprofundar, estudar concepções, práticas, pressupostos que regem suas práticas pedagógicas.

Assim, reconhecendo que a formação como um aspecto em destaque no campo educacional, temos que ser cuidadosos para não fazer um mau uso do termo e da experiência, sem considerar a complexidade e as diferentes perspectivas teóricas que fundamenta essa ação. Embora não haja consenso nesta temática, nos chama a atenção por estar distante do que nossos pressupostos teórico-práticos de trabalho coletivo ou mesmo formação continuada, mas inferimos esses momentos podem ser relevantes para o diálogo com os pares e, assim, poderem vivenciar, coletivamente, novos aprendizados.

O claro entendimento da formação continuada são pressupostos fundamentais para a compreensão do processo de formação no qual os professores estão envolvidos, de modo que esses momentos se revelam inócuos e tendem a ser utilizados no preenchimento de cadernetas, fichas, formulários, tomar um cafezinho, planos de aula, descanso e pouco frutíferos para a reflexão, o registro, a construção de saberes da docência que se desenvolve em seus espaços de trabalho.

Quando à escolarização dos benevidenses, os dados educacionais do Censo 2010 apontaram 42.170 pessoas, a partir dos 5 anos que são alfabetizadas, ou seja, 98% da população, embora não ter sido possível adentrar em detalhamentos que nos permitissem saber o nível de alfabetismo, a escolaridade na zona urbana e rural

etc. verificamos, também que há um percentual acentuado que totaliza 22.106 de pessoas, acima de 10 anos ou mais, assentados na categoria de sem instrução e ensino fundamental incompleto, ou seja, alfabetizadas, mas que não concluíram nem o Ensino Fundamental. Apresenta um total de 9.243 com Ensino Fundamental completo e médio incompleto, 9.119 com Ensino Médio incompleto e superior incompleto e, apenas, 1.255 tem o Nível Superior completo.

Dados da Semed/Benevides de 2012 dão conta que, na rede pública municipal de educação, estão assentados um total de 395 professores para dar conta do ensino no município, distribuídos em 24 escolas, das quais 14 estão localizadas na zona rural o que representa 58,33% e 10 na zona urbana, ou seja, 41,67%. Apresenta um total de 6.879 alunos regularmente matriculados, dos quais 3.518 na zona urbana e 3.261 na zona rural, demonstrando certo equilíbrio entre os dois espaços, conforme demonstra o quadro abaixo:

QUADRO 13 – RELAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BENEVIDES/PA

Escolas	Localização
EMEIF Angélica de Sousa Sales	Rural
EMEIF 30 de março	Rural
EMEIF Alacid Nunes	Rural
EMEIF Deputado Gerson Peres	Rural
EMEIF Maria Amélia	Rural
EMEIF José do Patrocínio	Rural
EMEIF Pirilampo	Urbana
EMEIF Raphael Fernandes Gomes	Urbana
EMEIF Antonina Garcia	Urbana
EMEIF Madre Silva	Rural
EMEIF Pastor Manuel Trajano de Figueredo	Rural
EMEIF São Francisco de Assis	Rural
EMEIF Maria Romualda Soares da Costa	Urbana
EMEIF Maria Flora Guimarães da Silva	Rural
EMEIF Nossa Senhora do Carmo	Urbana
EMEIF Madre Teresa de Calcutá	Urbana
EMEIF Abelardo Cruz da Silva	Rural
EMEIF Professora Didi	Rural
EMEIF Santa Luzia	Urbana
EMEIF Centro Comunitário Santa Luzia	Urbana
EMEIF Raimundo Gilson da Silva Souza	Rural
EMEIF Profª Paulina Ramos	Rural
EMEIF Salomão Solon	Urbana
EMEIF Profª Janete da Silva Lopes	Urbana

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em informações da Semed/Benevides

Com isso, dizemos que a rede municipal é relativamente pequena no que diz respeito ao número de escolas, embora em proporção de número de alunos os da zona urbana concentram os maiores números, por exemplo, a maior escola em termos de infraestrutura e número de alunos é a Escola Municipal São Francisco de

Assis, na localidade de Murinim, com um total de 741 alunos regularmente matriculados. Em termos gerais, há uma maior concentração de alunos na zona rural.

QUADRO 14 – SÍNTESE DA REDE DE ENSINO DE BENEVIDES/PA

Discriminação	Número
Número de escolas da rede municipal	24
Número de escolas da zona urbana	10
Número de escolas da zona rural	14
Número de alunos matriculados (2012)	6.879
Número de alunos matriculados na zona urbana	3.518
Número de alunos matriculados na zona rural	3.261
Número de professores da rede (2012)	395
IDEB do município (séries iniciais)	4,1

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos documentos/entrevistas de 2012.

No que se refere ao IDEB, Benevides ocupa a 3.836^a posição, entre os 5.565 municípios brasileiros, quando avaliados os alunos da 4^a série – onde há concentração de alunos atendidos nos Programas Acelera e Se Liga – e a 3.379^a posição no caso dos alunos de 8^a série. Tal posição nos permite inferir que há muito a ser feita no ensino da rede municipal de Benevides.

QUADRO 15 – IDEB 2005, 2007, 2009, 2011 E PROJEÇÕES PARA BENEVIDES/PA

Ensino Fundamental – 4^a série / 5^o ano

Município	Ideb Observado				Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
BENEVIDES	3.3	3.0	3,8↑	4.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6	4.9	5.2	5.5

Fonte: Saeb e Censo Escolar (www.inep.gov.br) – 2012

*Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

A partir dos dados apresentados, é possível perceber que há um crescimento na avaliação do IDEB no que diz respeito à rede municipal, com exceção de 2007 (3,0), mas que 2011 a obtenção do índice de 4,1 foi motivo de comemoração – embora tenha alcançado só a meta projetada –, pois na visão de seus dirigentes e dos professores dos programas de correção e fluxo, o município passa a ocupar uma posição relativamente confortável na RMB coadunando, em certa medida, com o argumento (oficial) para a formalização da parceria com o IAS, ou seja, alavancar os índices de qualidade da educação municipal. É nesse sentido que são feitos “contratos e convênios com escolas e sistemas privados de ensino para “transferência” sumária de métodos e técnicas de ensino e de compra de materiais

“unificados” e adequados para o “sucesso” nas provas ou exames nacionais [...]” (ARELARO, 2007, p. 916).

Em 2010, primeiro ano de vigência da parceria com o IAS, os dados oficiais nos indicavam o seguinte quadro em relação à distorção idade-série:

QUADRO 16 – TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE – BENEVIDES/PA – 2010

TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE - ENSINO FUNDAMENTAL DE 8 E 9 ANOS – 2010 – BENEVIDES/PA													
ZONA	REDE	1º ano	1ª Série/ 2º Ano	2ª Série/ 3º Ano	3ª Série/ 4º Ano	4ª Série/ 5º Ano	5ª Série/ 6º Ano	6ª Série/ 7º Ano	7ª Série/ 8º Ano	8ª Série/ 9º Ano	1ª a 4ª Série/ 1º ao 5º Ano	5ª a 8ª Série/ 6º ao 9º ano	Ensino Fundamen- tal
Rural	Estadual	13,6	29,6	51,9	41,4	57,1	45,6	52	36,6	34,8	41,8	43,3	43
Rural	Municipal	10,6	26,4	38,2	34,2	30,5	--	--	--	--	28,5	--	28,5
Rural	Público	10,7	26,7	39,6	35	32,9	45,6	52	36,6	34,8	29,6	43,3	33,6
Rural	Total	10,7	26,7	39,6	35	32,9	45,6	52	36,6	34,8	29,6	43,3	33,6
Total	Estadual	7	25,4	38,3	41,8	40,5	48,4	48,2	41,3	36,7	36,7	44,6	42,9
Total	Municipal	8,1	24,8	38,6	37	34,4	--	--	--	--	29,3	--	29,3
Total	Privada	0,8	--	5,1	6,3	7,4	7,5	3,7	--	8,3	3,3	4,9	3,6
Total	Público	8	24,8	38,6	38,2	36,2	48,4	48,2	41,3	36,7	30,6	44,6	36,4
Total	Total	7,2	22,6	36,2	36,5	34,6	47,3	47,2	40,3	36,3	28,6	43,7	34,6
Urbana	Estadual	4,1	22,7	32,2	41,9	38,3	49,4	46,9	42,9	37,4	35,3	45	42,9
Urbana	Municipal	5,7	23,4	39	39,7	38,6	--	--	--	--	30	--	30
Urbana	Privada	0,8	--	5,1	6,3	7,4	7,5	3,7	--	8,3	3,3	4,9	3,6
Urbana	Público	5,6	23,3	37,9	40,5	38,5	49,4	46,9	42,9	37,4	31,4	45	37,9
Urbana	Total	4,6	19,7	34,1	37,4	35,7	47,8	45,7	41,5	36,8	27,9	43,8	35,1

Fonte: MEC/INEP, 2010

Ainda no que se refere aos dados apresentados, estes foram os únicos possíveis de serem acessados por nós durante a investigação. Inferimos que os gestores municipais não observaram a relevância de se ter dados concretos que pudessem direcionar os programas, projetos, financiamento e a consequente superação das dificuldades. Quando arguidos em entrevista sobre os percentuais de defasagem idade-série, correção de fluxo, abandono etc. e as respostas, quase sempre, eram relatados nos seguintes termos:

Tenho todos esses dados, eu posso pegar pra você e mandar por e-mail, com certeza, porque algumas pastas tá no... [meu computador pessoal], eu tentei verificar, mas eu cheguei tarde demais em casa, eu posso mandar por e-mail *scanneado* tudinho, direitinho, todo o departamento de estatística, porque a Vitória me deu umas pastas, tem isso tudo lá (Ex-secretário/2012, em entrevista).

Aí a coordenadora, a professora Viviane [Senna], que era a Coordenadora [Presidente] do IAS na época, **ela me deu todas as diretrizes de como eu poderia tá procedendo**, me encaminhou a documentação, eu fui junto ao meu Prefeito solicitar a parceria (Ex-secretária/2010-2011, em entrevista).

Ele era altíssimo, a taxa de abandono também era alta no município, em torno de 30%, porque as crianças que não sabiam ler, não se sentiam atraídas pela escola (Ex-secretária adjunta/2012, em entrevista)

O quadro apresentado, reforçado pelas falas dos gestores municipais, indica duas situações: a primeira é que, em relação ao restante do País, os percentuais de defasagem idade-série em Benevides pode ser considerado alto (34,6% no total e

29,3 no âmbito municipal). No Brasil o índice foi de 23,6%, na Região Norte o percentual foi de 34,8% e no Estado do Pará um dos índices mais preocupantes: 39,9% no ensino fundamental. Uma das primeiras conclusões possíveis é a de que as taxas de distorção idade-série detectadas constituem-se em elementos representativos da pobreza e das desigualdades regionais do Brasil (Censo Escolar, 2010). Essa realidade dá início a um processo de exclusão que se inicia, com grande intensidade, no 1º ano do Ensino Fundamental (ainda na alfabetização) e vai se estendendo ao longo das séries iniciais, contribuindo para a criação do fenômeno do fracasso escolar. Assim, mais do que a criação de estratégias e programas para solucionar o problema da correção e fluxo, destacamos a necessidade de um debate, seguido de uma ação político-pedagógica que inclua a todos no sistema educacional.

A segunda questão é o pouco apreço, por parte dos ex-secretários de educação, pela sistematização dos dados que poderiam fornecer, com maior fidedignidade, uma visão geral da rede municipal, poderiam, também, ser utilizados com o intento de apoiar nas tomadas de decisão, fornecer um número resumido com o qual se pudesse comparar o desempenho de vários Estados e Municípios e, desse modo, fazer os encaminhamentos e escolhas mais adequadas e condizentes com a realidade educacional municipal. É importante ressaltar que cabe à Semed coordenar e fomentar o planejamento e a implementação de ações que visem à inclusão educacional de todos os alunos do município, tanto do ponto de vista do acesso (turmas, salas, escolas), quanto dos processos pedagógicos vivenciados na sala de aula, respeitando as limitações, mas agindo no sentido de que as mesmas sejam superadas.

4.3.1 A gestão da educação em Benevides

No conjunto das escolas do Município ainda é recorrente os problemas de infraestrutura básica como água potável em algumas localidades da zona rural. Em Murinin, por exemplo, uma localidade afastada do centro e caracterizada pelos belos igarapés e pelos episódios significativos de extrema violência⁷³, cujas escolas ainda

⁷³ Um exemplo ilustrativo nos é fornecido por um membro da Cooperativa Agropecuária de Benevides (Copaben), fornecedora de hortaliças e frutas para Benevides e Santa Bárbara, alegando que a “onda

padecem de problemas como transporte escolar eficiente, por exemplo. A gestão tem se pautado na política de implantação de parcerias.

Nesse sentido, desde 2009, ainda quando da adesão à programas federais como o PRO-LETRAMENTO⁷⁴ e Programa EDUCIMAT⁷⁵, a gestão municipal da educação, aproveitando-se do caráter mobilizador de tais programas, realizou diversos eventos de grande porte, valendo-se do cargo para dirimir as situações-limite em que cogitou a reivindicação, por exemplo, da criação e manutenção do Conselho Municipal de Educação (CME), pois embora fizesse parte da retórica dos dirigentes do município, embora nenhuma ação tenha sido feita nesta direção.

Com o exemplo citado queremos salientar um aspecto de dominação, uma vez que não se utilizou de mecanismos coercitivos para impor suas decisões e sua vontade sobre a categoria de trabalhadores da educação, mas deste expediente, intencionalmente ou não, como forma de impor suas decisões e não provocar manifestações contrárias e/ou desagradados. E isso foi recorrente em todo o período de vigência da gestão citada à frente da Semed/Benevides.

O mesmo vale para o Plano Municipal de Educação, uma vez realizada a I Conferência Municipal de Educação de Benevides, as propostas foram aprovadas e sistematizadas e, posteriormente, encaminhadas à Câmara Municipal, mas não entraram na pauta de votações. O esclarecimento da ex-secretária de educação, em entrevista sobre a questão, é o seguinte:

de violência” não se restringe aos roubos e assaltos, mas envolve danos ao patrimônio, incluindo a pichações de conotações nazistas (suástica), assustando os moradores da localidade.

⁷⁴ Um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. É realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Sua implementação do programa é justificada a partir da análise do baixo desempenho dos alunos nas áreas de português e matemática, a partir dos dados do SAEB. Funciona na modalidade semipresencial com cursos de formação continuada de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses.

⁷⁵ Programa EDUCIMAT – Formação, Tecnologias e Prestação de Serviços em Educação em Ciências e Matemáticas. Uma ação constituída em três eixos: a formação de tutores em nível de especialização; a formação continuada de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental e o desenvolvimento de tecnologias de comunicação/informação e materiais didáticos para a área, desenvolvido em parceria com o CESUPA, a UEPA e a UNAMA, sob a Coordenação do IEMCI/UFPA e o PAR – Plano de Ações Articuladas – na formação dos professores de Ciências e Matemática nas Séries Iniciais, sob a coordenação do IEMCI/UFPA.

Em 2009, houve a I Conferência Municipal de Educação em Benevides, tinham alguns eixos para implementar o Conselho Municipal de Educação e o Plano Municipal de Educação, tá tudo legalizado, tudo dentro da lei, lá Câmara tem isso guardado, foi tudo encaminhado, tudo engavetado lá na Câmara Municipal de Educação, eu tenho em casa uma cópia desse projeto de lei, desses trâmites. Em 2011 foi a II Conferência Municipal de Educação, reiteramos a solicitação junto ao executivo, que é o Prefeito, que encaminhasse ao Legislativo, que é a Câmara [...], do respaldado, tudo direitinho, tudo organizado, novamente foi engavetado. Questões: não era de interesse político que fosse implementado o Conselho Municipal de Educação, porque na visão deles a Secretaria de Educação ia ter autonomia de gerenciar os recursos gestão, essa era a visão dos vereadores.

No município havia (e ainda há) um problema grave quanto ao gerenciamento dos recursos da educação, pois a Semed não era ordenadora de despesa. Essa atividade ficava na responsabilidade da Secretaria de Finanças, como argumentam os dois integrantes da equipe gestora entrevistados, durante o período da gestão investigada:

era melhor que a Secretaria [de Educação] ordenasse os recursos, que os investimentos vinham pra educação, pras escolas, do que passar por todo o sistema financeiro da Prefeitura (Elieza, em entrevista).

[...] porque lá não tinha uma autonomia financeira. Tinha **apenas autonomia pedagógica**. Autonomia pedagógica tinha pra fazer as coisas acontecerem, mas financeiro a gente não tinha (Irineu, em entrevista – grifos nossos).

Ainda assim, isso não foi aceito pelo Prefeito, tampouco gozou do apoio dos vereadores.

Essa questão foi séria que impactou nos programas do IAS provocando alguns entraves no âmbito da parceria, quais sejam: 1) *substituição da Secretária de Educação e Coordenadora*⁷⁶ do IAS, no início de 2012, provocando certa instabilidade entre os professores e supervisores, inclusive com o cerceamento de informações, dados e documentos da parceria para a coordenadora que assumiria; 2) *inexperiência da equipe dos programas* expresso na fragilidade da formação – tema que trataremos adiante – principalmente na orientação dos professores nos casos de alunos em que os livros/atividades do IAS não eram suficientes para garantir a aprendizagem ou mesmo no caso em que eram requeridas; 3) *na*

⁷⁶ A entrevista com a ex-secretária adjunta revelou que “ela tinha dificuldade para alimentar o programa [banco de dados – SIASI], a questão das fichas, a questão do relatório”. Entretanto, ressaltamos que tanto a Secretária de Educação quanto a Coordenadora dos Programas do IAS foram substituídas por profissionais de perfil mais carismático, principalmente pela necessidade de agregar pessoas às proximidades do pleito eleitoral.

liberação de recursos por parte da Secretaria de Finanças do município, provocando atrasos na reprodução de materiais, por exemplo.

No tocante à eleição direta para diretor de escola, embora estivesse sob o jugo da Lei nº 1.017/2005 Cap. III, Seção I, Art 29, que diz: “Para a função de DIRETOR DE ESCOLA esta será ocupada por profissionais lotados e em exercício no próprio estabelecimento, e será nomeado pelo chefe do Poder Executivo”, mas a convivência no município mostrou uma prática de indicação política. Ainda sobre esse debate Paro (2003) salienta que há três categoriais de provimento ao cargo de gestor escolar nas escolas públicas: a) nomeação, b) concurso e c) eleição. Destaca que a primeira categoria traz consigo as marcas do clientelismo político e ainda está muito presente na realidade dos sistemas de ensino brasileiro.

É pela prática de indicação política (e partidária) que ocorre a nomeação de diretores de escola no município em questão, ou seja, a contratação dos mesmos que pudessem contemplar os profissionais que se alinhassem com o projeto educacional em desenvolvimento. Portanto, a nomeação acaba por reforçar a política do favorecimento, distanciando a escola de uma ambiência democrática, pois as nomeações nem sempre contemplavam a necessidade da escola, sejam elas em seu aspecto didático, como planejamento, organização da escola, construção curricular ou em aspectos mais administrativos como os encaminhamentos de merenda escolar, limpeza e arrumação, frequência do coletivo da escola etc.

Com isso, reafirmamos que não comungamos da concepção de que um diretor possa ser um mal gestor só pelo fato de ter sido indicado ou mesmo que a gestão democrática está irremediavelmente comprometida, mas é fato que tal deliberação já apresenta em seu nascedouro alguns elementos contraditórios, pois não nasce de um debate de ideias e projetos. Dados sobre a gestão democrática no Pará no período de 1996 a 2006 indicaram relações verticalizadas em escolas de ensino fundamental e médio paraense (SANTOS, 2012). Indicaram também outros elementos:

Observamos também que 100% das escolas da amostra permanecem com uma organização vertical, na qual a direção aparece como o órgão máximo, que estabelece as prioridades escolares e as encaminham. Seus dirigentes ainda dão indícios de praticar uma gestão predominantemente centralizada e personalística, na base de suas experiências acumuladas, sem um planejamento contínuo; nem definição de objetivos e metas a serem

perseguidos, sem um cuidado com a eficiência (no sentido de boa qualidade) do trabalho escolar, a partir de um planejamento coletivo (idem, p. 194).

Dessa constatação, perguntamo-nos: É possível uma gestão democrática no cotidiano da escola a partir da realidade apresentada? Uma das possíveis respostas pode ser problematizada a partir do modo como a escola, enquanto coletivo de pessoas em processo de formação, usa esse conceito-prática em seu cotidiano, sua possibilidade é, também, determinada nos limites contraditórios do atual modelo societal, embora a tenhamos como referência de um horizonte a ser perseguido concordando, nessa perspectiva, com Santos (idem, p. 198):

[...] provavelmente só teremos um alargamento da participação dos cidadãos, na exata medida da universalização de uma educação de qualidade e trabalho para todos e, a **construção de uma gestão democrática** da educação também passa pela formulação de **políticas educacionais antecipatórias, consistentes e consequentes**, a partir dos interesses de seus possíveis usuários e de prospecção da realidade (grifos nossos).

Ao considerar a reflexão da autora supracitada, compreendemos que a despeito desse modelo, pautado no clientelismo político, ainda precisamos avançar na luta para que a gestão democrática da educação deixe de constar apenas na lei – como é o caso de Benevides – e passe a ser incorporada na prática social da escola. Isso se justifica quando nos pautamos na concepção de uma educação voltada para a formação humana, cuja formação torne os homens/ mulheres aptos para participar, ativa e conscientemente, na sociedade.

4.4 QUEM SÃO OS QUE FALAM E DE ONDE FALAM: o coletivo dos programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* em Benevides/PA

Os dados apresentados, neste item, referem-se aos documentos referentes à parceria com o IAS, intercalados com aspectos da legislação vigente referentes à regulamentação de seu sistema de ensino. Salientamos, contudo, que as fontes consultadas contemplam elementos da observação não-participante realizada no período de vigência da parceria com o IAS, compreendido entre 2010-2012.

Um primeiro aspecto diz respeito ao envolvimento de um quantitativo expressivo de pessoas, conforme quadro abaixo, nas atividades relativas à parceria com o IAS:

QUADRO 17 – DEMONSTRATIVO DOS ENVOLVIDOS NOS PROGRAMAS DO IAS 2010-2012

Ano	Nº de escolas	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de professores	Nº de supervisores
2010	12	23	458	23	4
2011	09	18	375	18	5
2012	08	12	324	12	3
Total	13⁷⁷	53	1.157	53⁷⁸	07⁷⁹

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em informações da Semed/Benevides.

Considerando que o total de alunos da rede municipal, em 2012, foi de 6.879 alunos matriculados e, no último ano de vigência da parceria com o IAS totalizar 1.157 alunos nos programas *Acelera Brasil* e *Se Liga*, nos indica que 16, 82% dos alunos regularmente matriculados participaram dos programas de correção de fluxo. É um número bastante significativo, pois representa a metade das escolas da rede de ensino tiveram turmas do *Acelera Brasil* e *Se Liga* e, por vezes, ambas as turmas.

No contexto das parcerias com o IAS (e de outras), o papel do professor deve ser o de estar a serviço do atendimento das metas previstas, de modo que *sucesso* do empreendimento (programas) seja garantido faz-se necessário que o coletivo de professores e supervisores estivesse afinado com tais metas. Daí que a contratação dos mesmos foi uma das primeiras ações da Semed/Benevides, pois do conjunto de 40 professores que trabalharam nos programas do IAS, apenas dois faziam/fazem parte do quadro efetivo da rede municipal. Sobre a dinâmica e os critérios de contratação dos professores e supervisores vejamos o que nos esclarece a entrevistada, em seguida:

Foram indicados e selecionados por seu bom desempenho na rede municipal de educação, de fato eram os melhores professores, bons alfabetizadores, inclusive colocamos alguns contratados que já eram da rede municipal, meio que base do “achismo”, pois achávamos que eram

⁷⁷ Na verdade, 13 escolas participaram dos programas, pois das 12 escolas do 1º ano de vigência do programa (2010), 07 delas se mantiveram em 2011 e 2012. A Escola Manuel Trajano ficou apenas em 2010 e 2011 e a Escola Paulina Ramos nos anos de 2011 e 2012. Observamos que 04 escolas participaram apenas do 1º ano de vigência do programa.

⁷⁸ Do grupo de professores totalizam 40 professores, pois houve professores que permaneceram durante toda a vigência dos programas e outros foram substituídos por não corresponderem as expectativas e metas dos programas.

⁷⁹ Foram 07 coordenadores, pois alguns estão desde o início dos programas. Francisca Natalina começou como supervisora e em 2012 assumiu a coordenação dos Programas em Benevides.

bons professores e realmente foram. Os mesmos critérios foram usados na seleção das supervisoras. De fato não construímos nenhum critério mais específico, mas de certo modo, cumprimos as exigências do IAS de que fossem “bons professores” para que os resultados também fossem bons (Flor – em entrevista).

O respaldo para a contratação dos “bons” professores, de modo que o “negócio” não desse prejuízo, fazendo-se uma analogia com as empresas, encontra respaldo na própria legislação municipal, embora alguns já estivessem contratados em diferentes escolas antes da parceria com o IAS e foram só remanejados, deu-se sob o jugo da Lei nº 1.016/2004, Art. 55 que assim prevê:

Art. 55 – Na contratação de pessoal para o exercício da função de natureza temporária, deverão ser observados os seguintes critérios:
I. A função deve ter correspondência na estrutura de cargos;
II. A escolaridade deve ser compatível com a do cargo correspondente, exceto quando ainda não possuir definição do cargo na estrutura e ficar caracterizado a imediata implantação de um novo serviço.

Uma vez contratado os “bons” professores, havia a necessidade de que os diretores das escolas envolvidas também estivessem afinados com os encaminhamentos e metas da parceria. Portanto, as 24 escolas de Benevides vivenciam sutis e, por vezes, declarados processos de controle, cerceamento de informações, monitoramento das práticas e implementação de mecanismos da lógica mercantil consubstanciada pelo IAS e tal contexto nos possibilita perceber que os processos de gestão democrática sofrem um processo de arrefecimento, de descrença e de práticas democráticas efetivas.

O monitoramento dessas práticas em Benevides, no âmbito da parceria com o IAS deu-se, também, por meio do acompanhamento e avaliação externa realizada pelo Candeia⁸⁰, uma instituição privada com fins lucrativos, com sede em Goiânia/GO, contratada pelo IAS para realizar o monitoramento e as análises dos dados evidenciando-se, com isso, a terceirização dos serviços no âmbito do que já é terceirizado, cujo objetivo foi o de garantir que as ações planejadas e demandadas pelo IAS pudessem ser executadas dentro do cronograma previsto.

O papel do Candeia no município abrangia, também, fazer a checagem – uma espécie de auditoria – a partir dos registros dos professores, ou seja, se/quais os alunos leram os livros, realizaram todas as atividades indicadas, fizeram o “Para Casa” com a devida orientação da família, caso contrário, proceder aos

⁸⁰ Centro de Análise, Desenvolvimento Institucional e Avaliação.

encaminhamentos para visita domiciliar etc., uma vez que a proposta pedagógica envolve um trabalho de atenção especial e de atendimento personalizado ao aluno nessa condição, se utilizaram adequadamente o material didático específico (livro, caderno de atividades, livros de literatura, alfabeto móvel e conjunto silábico). Da utilização eficaz decorre o sucesso dos alunos a partir das metas “acordadas” no início de cada período letivo.

Nesse sentido, a manutenção da rotina de atividades dos programas deve ser perseguida como um exercício diário e rigoroso, não na perspectiva de organizar o tempo que o aluno permanece na escola, levando-se em consideração as situações do cotidiano, a criatividade, de atividades que levem à construção da autonomia e da curiosidade. A rotina dos programas *Acelera Brasil* e *Se Liga* são extremamente rígidas, conforme demonstração abaixo:

QUADRO 18 – ROTINA DOS PROGRAMAS DE CORREÇÃO DE FLUXO DO IAS

ROTINA “ACELERA BRASIL”	ROTINA “SE LIGA”
• Acolhida • Curtindo a leitura • Revendo o “Para Casa” • Nesta aula você vai... • Pergunta-chave • Desenvolvimento das atividades • Agora você já sabe/pode • Bilhete • Para casa	• Acolhida • Curtindo a leitura • Correção do “Para casa” • Desenvolvimento da aula • Revisão do dia • Para casa

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas entrevistas

Nos momentos de “Reunião Pedagógica”, quando da (re)apresentação da rotina aos professores, a maior preocupação das supervisoras e da coordenadora era a de que os mesmos internalizassem a rotina como uma meta a ser perseguida, um indicador de que, uma vez que a rotina fosse cumprida rigorosamente, as chances de sucesso seriam infinitamente maiores. Tal destaque foi tão acentuado que a dinâmica de trabalho empreendida àquele dia foi organizada de modo que os professores vivenciassem a mesma rotina a implantada com os alunos, cujo argumento é que, desse modo, poderiam ir percebendo quais os encaminhamentos deveriam tomar em situações como: brincadeiras na sala de aula, não realizar o “Para Casa”, não ler os livros solicitados, não se empenhar nas tarefas etc. Quase sempre a orientação era para que ficassem depois do horário para realizar a tarefa inconclusa e *cobrassem* dos pais e/ou responsáveis o empenho na realização das

tarefas escolares, pouco importando suas realidades, o (pouco) tempo que dispunham para tal ou mesmo o grau de escolarização para a realização de leituras e resolução de problemas, indicação que é referendada na literatura de apoio e divulgação do IAS, como demonstrado no fragmento a seguir:

Muitas tarefas exigem leitura, estudo, pesquisa e exercitação de conceitos, princípios ou regras. Esses conteúdos são encontrados normalmente no material do aluno, mas freqüentemente implicam consultas a outros materiais disponíveis na “caixa de materiais” que integram o programa ou a outras pessoas na escola ou na comunidade (OLIVEIRA, 1999, p. 82).

Tais atividades são indicativas de outra dimensão fundamental para o sucesso das ações de correção de fluxo do IAS: o planejamento. A ideia de planejar uma ação acompanha o homem/mulher em seu processo de humanização, pois é uma ação que antecede, inclusive, a escola. Em todos os tempos vividos tivemos/temos necessidade de um mínimo de organização, reflexão e intencionalidade que nos possibilite antecipar determinadas situações, fazendo previsões e encaminhamentos de modo a minimizar os efeitos dos imprevistos.

Não temos a intenção, nem poderíamos, de uniformizar um padrão para o planejamento ou mesmo referendar *uma* experiência como modelo a ser seguido, mas estabelecer um diálogo entre a experiência vivida no município e alguns dos referenciais que abordam a temática, mesmo porque concordamos com o que aponta Gandin (2001, p. 83) em sua afirmação de que

é impossível enumerar todos os tipos de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas idéias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, a pessoa humana possui estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade e propor ações e atitudes para transformá-la.

Portanto, os indicativos do planejamento participativo proposto pelo autor em questão e de outros como o planejamento educacional (VASCONCELOS, 1995), o planejamento de ensino (PADILHA, 2001), planejamento escolar (LIBÂNEO, 1992) ou qualquer concepção que envolva a sistematização das atividades onde esteja pautando a ação dos professores, da coordenação ou do grupo da Semed/Benevides inferimos que deva haver um mínimo de coerência e sistematicidade nas ações demandadas por esse planejamento, do contrário, estará fadado ao fracasso.

Em uma perspectiva mais contemporânea de planejamento, concordamos com Oliveira (2007, p. 21) de que "planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir", de modo que se torna determinante para atingir propósitos que se levem em consideração o contexto nacional e local em que os sujeitos estão inseridos, buscando sempre

uma educação que, pelo processo dinâmico, possa ser criadora e libertadora do homem. Planejar uma educação que não limite, mas que liberte que conscientize e comprometa o homem diante do seu mundo. Esta é o teor que se deve inserir em qualquer planejamento educacional (OLIVEIRA, 2007, p.27).

Ainda de acordo com Oliveira (2007), o ato de planejar exige alguns aspectos básicos a serem considerados como: o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, as principais necessidades a serem trabalhadas, para que o planejador as evidenciem. Faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar. As ideias que envolvem o planejamento são amplamente discutidas nos dias atuais, mas um dos complicadores para o exercício da prática de planejar parecem ser a compreensão de conceitos e o uso adequado dos mesmos.

Na experiência vivida, como de praxe em todos os encontros em que tomamos parte em Benevides, foram apresentados alguns *slides* que reapresentaram os princípios do Instituto, assim como depoimentos da trajetória de sucesso do piloto Ayrton Senna como um esportista vencedor, além de se rememoração das metas, objetivos, desafios e resultados do IAS, por meio do relato de outras experiências em desenvolvimento pelos municípios brasileiros.

Embora a programação demonstrasse organização e uma dinâmica em consonância com os objetivos propostos, a efetivação ficou seriamente comprometida, pois as etapas de preparação, realização e acompanhamento são aspectos intrínsecos ao ato de planejar não puderam ser vivenciados, uma vez que a previsão feita esteve "recheada" de outros encaminhamentos que a proposta figurou apenas como um ato meramente burocrático. O exemplo abaixo, da formação de 2012, ilustra as questões apontadas:

Figura 05 – FOLDER DA PROGRAMAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS PROGRAMAS SE LIGA E ACELERA BRASIL – 2012

Formação dos professores dos programas de correção de fluxo: Se Liga e Acelera Brasil – 2012	1º DIA 26/04/2012 Hora: 08:00 às 12:00 h Oração; Acolhida: “Presente Surpresa”; Curtindo a leitura; Correção do para casa: varal literário; Apresentação geral dos programas se liga e acelera Brasil; Princípio dos programas; Eixos dos programas; Metas e indicadores; A construção da autoestima; O ensino com curiosidade.	2º DIA 27/04/2012 Hora: 08:00 às 12:00 h Oração; Acolhida: “Sondagem literária”; Curtindo a leitura; Correção do para casa; Oficina; Confecção de material pedagógico para as salas de aulas.
OBJETIVOS DA FORMAÇÃO Fortalecer a atuação gerencial e pedagógica dos educadores; Aprofundar os conhecimentos teóricos, sobre os indicadores preconizados pelos programas. Programação: Dias 26 e 27 de Abril de 2012 Carga Horária: 16h Local: NTE (núcleo de tecnologia educacional)	Tarde: 13:00 às 17:00 h Acolhida: “Qual é a música”; Curtindo a leitura: “Oração do professor”; Apresentação do material didático; Fluxo das aulas; Curtindo as leituras; Organização da classe; Matrizes de habilidades; Sistemática de acompanhamento; Revisão do dia; Para casa: indicação literária; Avaliação.	Tarde: 13:00 às 17:00 h Continuação da oficina; Revisão do dia; Avaliação da formação; Mensagem final; Entrega dos certificados.

Fonte: Semed/Equipe IAS – 2012

Nossa intenção ao registrar o episódio, não é a de ironizar a construção do grupo que coordenou o processo, assim como somente não apontar as fragilidades do mesmo, mas apresentar o descompasso entre as orientações do IAS e do Candeia, no caso, para a correção de fluxo e aquilo que, de fato, acontece nos momentos de formação. Para os professores que estavam entrando no programa, em particular, deveria ser um momento de

familiarizar o professor como projeto, os materiais do aluno e da caixa de materiais e os instrumentos de acompanhamento, controle e avaliação. Um conjunto de videoteipes ilustra a dinâmica das aulas e permite aos professores desenvolver técnicas de *feedback*, de incentivar perguntas e de manejar pequenos grupos. O treinamento inicial normalmente dura uma semana e é ministrado pelos supervisores, treinados por técnicos experientes. O depoimento de supervisores e professores é fundamental para estimular os futuros professores (OLIVEIRA, 1999, p. 98).

Essa dinâmica foi recorrente nos encontros de formação continuada e acompanhamento dos programas, em que a distribuição do tempo de modo a possibilitar que os professores e supervisores pudessem participar, efetivamente, de uma dinâmica de formação continuada, sobre os processos que envolvem a aquisição da leitura e da escrita e, nesse sentido, indica uma limitação até mesmo no conteúdo das orientações das *Reuniões Quinzenais*, quais sejam:

Essas reuniões têm três objetivos principais. O mais importante, do ponto de vista prático, é permitir aos professores a troca de experiências, problemas e soluções concretas relativas ao plano de aulas de cada um. Essa **troca de experiências é estruturada pelo supervisor**, com base nas estratégias mais eficazes que ele observou nas visitas à sala de aula. A experiência comprova que na maioria dos casos os problemas dos professores podem ser resolvidos pelos próprios colegas, mediante discussão de soluções concretas. Esse processo também permite o crescimento pessoal do professor e a **valorização de seu trabalho** pelos colegas.

O segundo objetivo da reunião é assegurar o ritmo do projeto. Num programa de aceleração o ritmo é fundamental, o professor, ao **comparar-se com os outros, pode calibrar melhor o seu ritmo**, de maneira a assegurar o cumprimento de todo o programa durante o ano letivo. **Se um colega pode cumprir o programa, em condições semelhantes, o outro também deve poder.**

O terceiro objetivo é de caráter sociopsicológico. As reuniões permitem aos professores trocar opiniões, sentimentos e percepções pessoais a respeito de si mesmos, de seus alunos, de seu crescimento profissional. É uma oportunidade – relativamente rara em redes públicas de ensino – em que **os professores se tratam e são tratados como profissionais**, e podem engajar-se numa reflexão produtiva a respeito dos problemas concretos que surgem no seu cotidiano (idem, p. 100 – grifos nossos).

Além das questões já suscitadas, há outro que permeia de modo mais abrangente todo esse debate que fazemos, utilizando-nos a experiência dos programas de correção de fluxo do IAS, que a do “estreitamento curricular”. É um dos aspectos mais prejudiciais desse modelo de ensino que corrobora pro cerceamento ao acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, uma vez que está “focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação” (FREITAS, 2011, p. 12).

O referido autor é ainda mais elucidativo na assertiva:

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica e nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação” para todos os povos, via OCDE. Mas o básico, exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico (idem, p. 12-13).

Como já vivenciado em outros países esse estreitamento curricular está sendo vivenciado de modo geral em Benevides e em outros municípios paraenses (e

brasileiros) e transforma as demais disciplinas e/ou áreas de conhecimentos em acessórios, uma vez que o importante passa a ser ensinar Português e Matemática, que serão as disciplinas avaliadas e onde os alunos deverão ser proficientes. Na correção de fluxo a centralidade também é nas áreas de Português e Matemática, principalmente o *Se Liga* que é centrado na alfabetização.

Tal perspectiva é contrária, inclusive, à Resolução nº 001 de 05/01/2010 do Conselho Estadual de Educação (CEE) que tem regido a educação municipal de Benevides, em face da não constituição de seu próprio Conselho Municipal. Vejamos alguns aspectos da mesma:

§ 2º O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos [...].

§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta a diversidade étnicorracial que contribuiu para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígenas, africanas e européias.

§ 5º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 10. [...] o estudo da História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena, torna-se obrigatório como conteúdo programático, conforme estabelecido na legislação em vigor.

§ 1º. [...] incluirá diversos aspectos da História e da Cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil [...]

Art.11. A Educação Ambiental integrada a proposta pedagógica da escola deverá ser desenvolvida transversalmente e preferencialmente na área de ciências e tecnologia [...] (CEE, 2010, p. 6).

A despeito dos pontos citados, a parceria foi desenvolvida no município pelo IAS como política educacional, aos moldes de outros municípios brasileiros, os problemas foram equacionados pelo empenho pessoal dos substitutos e o programa deu seguimento às suas ações. O excerto a seguir, embora se tratando do *Acelera Brasil*, é ilustrativo do que se vivenciou no município em termos teórico-metodológicos sobre a escola, os professores e os materiais utilizados, uma vez que pressupõe a assunção da

escola e os professores como são, reconhecendo suas potencialidades, bem como suas limitações e dificuldades. Por essa razão, desenvolve materiais voltados diretamente para o aluno. Esses materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente – como é o caso de muitos professores no Brasil – seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade. Os materiais incluem uma variedade de abordagens e atividades, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade. Os conteúdos são abordados em projetos, em que

os temas escolhidos permitem explorar aspectos relacionados a cada uma das disciplinas básicas de forma contextualizada e integrada, com oportunidades para aprofundamento quando necessário ou retomada posterior de conceitos e operações, em todos os casos. Baseiam-se nos currículos oficiais e enfatizam temas práticos, do cotidiano, e de interesse do mundo infanto-juvenil (SENNA, 2000, p. 146).

É a busca da superação da distorção idade-série por meio do treinamento, “monitoramento e avaliação constantes” e a rigorosa manutenção da “rotina” dos programas, este último é um aspecto fundamental para garantir o sucesso dos programas. Os programas são “aplicados” na rede de ensino sem que se leve em consideração outros intervenientes intra e extraescolar que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a empiria nos ajudou a confirmar a constatação de que os profissionais da educação sequer sabiam da intenção da efetivação da parceria com o IAS, ao contrário, foram tomados de surpresa quando já havia estevam sendo convocados e e/ou convidados a compor a equipe dos programas Acelera Brasil e Se Liga. Em outros termos, não havia sido construída a partir de um amplo processo participativo que diagnosticasse os problemas, desafios e potencialidades da rede municipal de ensino de Benevides, ou seja, elementos que pudessem fornecer as bases para uma formulação mais consoante com o envolvimento político dos sujeitos municipais.

Esse é um movimento, em nossa opinião, fundamental para a implantação, implementação e aperfeiçoamento das políticas públicas. Sobre esse aspecto os sujeitos revelaram:

[...] o programa chegou, a Secretária [de Educação] só comunicou os gestores, falou da importância do programa e disse que a partir daquele momento a rede ia adotar aquele programa, mas não fez questionamento, não fez pergunta a cerca do que eles achavam do programa. [...] Ele já tava firmado e assim a gente não pôde questionar muito a respeito disso (Flor – em entrevista)

[...] eu conheci o programa em Brasília num Encontro de Secretários e eu me interessei e fui perguntar de que forma eu poderia tá levando pro meu município esse Programa pra resolver, não resolver, mas minimizar um pouquinho a distorção idade série das nossas crianças (Elielza – em entrevista)

A argumentação, por parte da de que era necessário melhorar os índices do IDEB e corrigir a defasagem idade-série. Diante da exigência por resultados os professores foram pressionados para direcionar suas atividades com vistas ao

atendimento das demandas de desempenho dos alunos nos exames, sejam eles nacionais (IBED) ou mesmo os internacionais (PISA). Nas entrevistas com os professores foram recorrentes as “reclamações” quanto ao:

- Preenchimento das inúmeras fichas⁸¹ que controlam a atuação do professor e o desempenho dos alunos, sintetizado na seguinte frase: “– *Aquelas fichas... Ai! Jesus!*” (Lady Laura, em entrevista);
- As condições de trabalho, expressos em falas como: “salas apertadas e no corredor”; “a pior sala da escola”; “sem espaço para realizar as atividades de reforço escolar”, “aulas de reforço no refeitório, antes do lanche dos demais alunos” etc.;
- As condições de infraestrutura das escolas, registrando-se uma particularidade que, no Pará, em qualquer época do ano, se convive com temperaturas em torno dos 30º;
- Ausência de autonomia para os professores (rotinização das atividades; roteiros de trabalho pré-definidos e inflexíveis);
- Distanciamento entre as deliberações IAS-Semed e as experiências vividas no “chão da escola”, reafirmando nossa posição de que não bastam boas intenções para a resolução dos problemas da defasagem idade-série;
- A não participação dos alunos nas atividades da mesma (gerando descontentamento e insatisfação entre os alunos e professores);

Alguns excertos contribuem, em nosso entendimento, para ilustrar e compreender as “reclamações” desse coletivo de profissionais. Indicam, também, um sistemático processo de desvalorização dos fazeres/saberes dos professores envolvidos na parceria, uma vez que precisam ser tutelados em suas atividades e destituídos e/ou desestimulados quanto ao uso do poder criativo que todos os homens e mulheres possuem.

É um modelo assentado em uma concepção de ensino que o compreende, acima de tudo, como um negócio e que, portanto, possui regras características do mercado, assim como ferramentas de controle gerencial, quais sejam:: controle das

⁸¹ A tese intitulada *O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém-PA*, de Walter Lopes de Sousa (PPGED/UFGA/2013), traz um excelente registro dessas fichas e documentos que são preenchidos pelos professores.

atividades dos envolvidos, primazia pelos resultados e satisfação do cliente (pais dos alunos), estabelecimentos de metas, planejamento uniforme de acordo com os objetivos definidos pelo superiores (no caso, a Semed e o IAS).

Entendemos que os professores são parte integrante da sociedade, portanto, estabelecem relações sociais, interagem com seus pares e demais membros de seu contexto sociocultural, com um dos mecanismos de reflexão. Dessa forma, a dinâmica de ensino-aprendizagem vivenciada na sala de aula, está para além do tempo cronológico, mas tem o tempo das experiências particularizadas e dos sentimentos envolvidos em relação a esses contextos.

A falta de autonomia, as constantes cobranças e roteiros de trabalho pré-definidos e inflexíveis são descritos por diferentes professores em frases como:

[...] também **não podia mexer no material**, tinha de fazer como eles mandavam [...]

[...] a **única autonomia** que a gente tinha era de pensar a dinâmica, a *contação* de histórias [...]

Então assim logo quando a **gente entrou na gestão a gente era muito cobrada com isso pelo Instituto**, por quê? Pela ausência de dados das turmas pra o Instituto pra poder fazer esse acompanhamento, de como estaria a questão da diagnose. Então a gente teve dificuldade a princípio porque nesse momento a gente teve que montar força tarefa pra coordenadora que tinha ficado [...]

[...] eles [os professores] trabalhavam muito com **um determinado roteiro que tinha que seguir** nas turmas (grifos nossos).

Mais uma vez destacamos que a dinâmica de tutelar, aprisionar as práticas dos professores dos programas do Se Liga e Acelera Brasil em formatos uniformes e, principalmente, sem levar em consideração a realidade de cada turma foi, em certa medida, a grande limitação apresentada pelos professores. É mais do que se recusar ao preenchimento de fichas e outros registros, mas ter a possibilidade de interferir/propor que tais instrumentos possam contemplar a realidade vivida por alunos, turmas, escolas e professores, pois os sujeitos envolvidos interagem e, por vezes, produzem modificações na dinâmica empreendida.

Decerto que o controle exacerbado sobre o trabalho do professor aparece como uma importante categoria, pois comparece com a concepção de conhecimento e a prática concreta. O sentimento e a prática, pela via do acompanhamento dos Supervisores nas turmas, do controle do trabalho do professor, aparece associado tanto ao conhecimento, que permite a compreensão dos limites e possibilidades da atuação docente, quanto à inexistência de espaços de participação em processos de

trabalho mais autônomos, em que o docente sinta que dirige o seu trabalho e faz escolhas visando o desenvolvimento de *todos* os alunos.

Por certo, que essa dinâmica vivenciada no Acelera Brasil e Se Liga, indicou um panorama de mudanças nas práticas pedagógicas já construídas nas escolas e, embora timidamente, provocou resistências frente às determinações impostas demonstrando que há um espaço relativo no dinamismo interno das práticas escolares, mas

Não era todos..., mas **nós tínhamos algumas resistências**. Algumas pessoas entraram, fizeram, no 1º ano um trabalho maravilhoso, quando chegou, no 2º ano, nós já tínhamos que tá chamando atenção para a entrega dos relatórios, relatórios sem coerência, sem coesão, falta de estrutura mesmo (Flávio, em entrevista – grifos nossos)

Decerto que essa tênue resistência, manifestada na negligência da entrega dos registros e relatórios, embora tenham sido tratadas como manifestações localizadas, quando pensadas no sentido emancipatório, podem ser representativas de possibilidades latentes de transformação.

Outras dificuldades se apresentaram nesse percurso, quase sempre ligados a ausência de gestão democrática, no gerenciamento do SIASI, falta de diagnóstico para cada aluno/escola e os processos de resistência dos professores quanto aos programas, como exemplificamos com excertos que se segue:

[...] acredito que a gente fala tanto em **gestão democrática** em ouvir o outro. Eu acredito que a gente deveria perguntar, a gente teria que fazer uma diagnose pra ver se realmente aquela comunidade, aquela escola estava precisando do Acelera e do Se liga porque tinha escola que não tinha turma o suficiente pra fazer aquela turma, não tinha clientela [...] [...] tinha aquele objetivo de se melhorar a questão da qualidade no município [...] Então eu atribuo à questão da gerência, da coordenação do Acelera no princípio, logo em 2010 de não alimentação do sistema [SIASI], a questão de não solicitar o que tava faltando, uma série de coisas que não funcionaram [...]

Quanto à falta de retorno dos resultados finais da parceria:

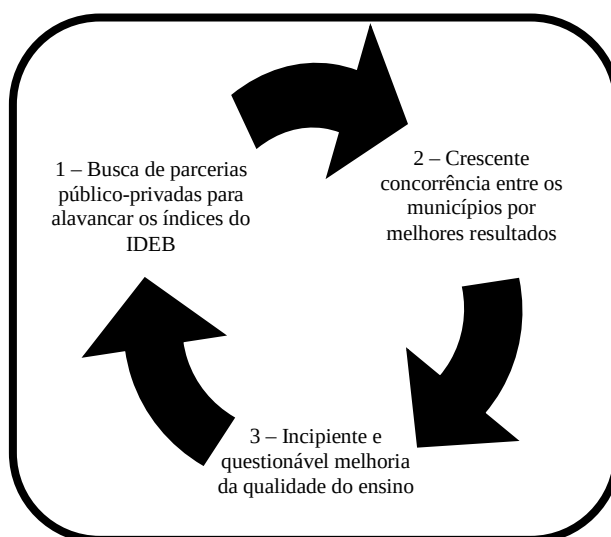
[...] Eu atribuo assim melhorou em partes. Pra que a gente possa saber se realmente melhorou a gente precisaria de um resultado do Instituto [...] [...] a gente nem pode avaliar que esse IDEB tem avançado por conta do Acelera e Se liga porque a gente não tem dados concretos que diga que as crianças alcançaram aquele patamar desejado pelo programa [...]

Tais situações mostraram que, a despeito do compromisso dos professores com a qualidade do ensino, a dinâmica empreendida para a

superação do fracasso escolar, expresso em índices de evasão, repetência, e distorção idade-série, principalmente, tem apontada para um processo de responsabilização do professor e da escola, mas condescendentes com sistema como um todo, ou seja, pouco ou nada foi problematizado e analisado sobre o ensino em um contexto mais global.

Ainda na análise da atuação do IAS, mais especificamente com relação aos programas Acelera Brasil e Se Liga, depreendemos que os mesmos apresentam um círculo (pernicioso) com a seguinte configuração:

Figura 06 – CÍRCULO DE PARCERIA COM O IAS



Fonte: Elaboração da autora/2014

O círculo apresenta os três elementos principais, no nosso entendimento, do que foi vivenciado em Benevides/PA: a captura/sedução do gestor educacional, no caso feito em reunião⁸² da Unidme, em Brasília/DF, para o estabelecimento da parceria; a busca por resultados de acordo com os índices do IDEB e; finalmente, a propalada melhoria da qualidade do ensino. De modo geral, os municípios sentem-se cada vez mais pressionados a dar respostas à sociedade, principalmente a partir das pautas televisivas que, diária e propositalmente, veiculam “notícias” de escolas que “deram certo” só com compromisso dos professores e de uma gestão “competente”. Pouco ou nada se veicula sobre o financiamento da educação, as

⁸² Em entrevista a Ex-Secretária de Educação, declarou: “Eu conheci o programa em Brasília, num Encontro de Secretários e eu me interessei e fui perguntar de que forma eu poderia tá levando pro meu Município esse Programa pra resolver, acho que não resolver, mas minimizar um pouquinho a distorção idade-série das nossas crianças”.

condições de trabalho dos professores, a infraestrutura das escolas etc., criando uma ideia de que boa vontade é o suficiente para a superação das dificuldades.

O contato com a dinâmica empreendida em Benevides nos possibilitou constatar, também, que a busca da parceria com o IAS para a melhoria da qualidade do ensino esteve pautada na lógica da meritocracia e da cultura de resultados em busca da *aceleração*. Nesse sentido, os encaminhamentos feitos, as orientações dadas aos professores e supervisores eram na direção do cumprimento das metas, inclusive utilizando de ameaças, embora veladas, de que o insucesso teria como consequência o distrato dos professores – isso fundamenta nosso argumento inicial para a manutenção de professores temporários em detrimento de efetivos nos programas – e o consequente encerramento da ação do IAS no município.

Segundo Lombardi (2012), essas matérias jornalísticas reproduzem o que, em certa medida, são as opiniões arraigadas em nosso meio. A principal de delas é a **“atribuir à escola uma grande importância, transformando-a em panaceia para todos os males de nossa sociedade”** (LOMBARDI, 2012, p. 17 – grifos no original). Assim como o autor, defendemos que a escola tem a sua relevância social, portanto, exerce um papel na produção e socialização do conhecimento, entretanto, é um espaço de contradições e não tem a capacidade de resolver todas as mazelas da sociedade – nem poderia em face de sua função social. O excerto a seguir contempla nossa concepção, afirmando:

Na base de todas as relações, entre os homens, determinando e condicionando a produção da vida, está o trabalho. A transformação dessa base material de existência dos homens, com base em suas próprias e inerentes contradições, resulta na transformação de toda a sociedade, de suas formas de se estruturar e se organizar social e politicamente e a escola faz parte desse processo (p. 21).

Portanto, uma vez tributários de tal concepção não nos é possível pensar a correção de fluxo, descontextualizando-a de sua realidade concreta. Logo, ao analisarmos os feitos e os resultados da parceria entre o IAS e a PMB não o fazemos de modo a reforçar ou mesmo avaliar a partir da mesma lógica de resultados do IAS, mas pela ausência de elementos que, ao nosso modo de ver o mundo (e a escola) deveriam compor o seu conteúdo histórico, como por exemplo, as dimensões já citadas ao longo desta Tese, ou seja, condições de trabalho, valorização profissional, gestão democrática e a vivência de currículo e avaliação de

modo pleno. Se, em alguma medida afirmamos que o IAS alcançou os resultados a que se propôs sem problematizar os elementos que constituem esses resultados, incorremos o erro de julgar os resultados por si só, como tanto os indicadores oficiais do IDEB têm feito, seguido do IAS e de outros.

Uma vez que problematizamos os elementos constitutivos que podem (ou não) produzir determinados resultados na escola (condições de trabalho, formação de professores, salários etc.) inserimo-nos em uma dinâmica que privilegia o processo vivenciado na sala de aula, cujos resultados serão constituídos dos elementos que, por ventura, sejam mobilizados naquela prática.

Portanto, nos chamou bastante atenção a declaração do ex-secretário de educação, assim como da coordenadora dos programas em Benevides, que desconhecia os custos por aluno no Acelera e Se Liga e que não tiveram acesso aos resultados finais da correção de fluxo, ou seja, os representantes do governo municipal não informaram – pressionados/impedidos pela cláusula de confidencialidade do IAS –, quais parâmetros utilizaram para determinar os valores da parceria. Extratos das entrevistas confirmam essas informações:

Tenho **todos esses dados**, eu posso pegar pra você e mandar por email com certeza, [...] no Departamento de Estatística (Irineu, em entrevista).

Terminou o programa no município, mas o instituto não deu esse retorno pra gente. O IDEB a gente nem pode avaliar que esse IDEB tem avançado por conta do Acelera e Se Liga porque a gente não tem dados concretos que diga que as crianças alcançaram aquele patamar desejado pelo programa e também porque a gente avalia tudo pelo IDEB (Flor, em entrevista).

Então a gente ficou sem esse *feedback* do Instituto para a Semed [...] (Flor, em entrevista)

Não, não foi possível ter os resultado finais (Natal, em entrevista).

Sobre a pressão feita pelo IAS e coordenação local para a superação da defasagem idade-série, logo, por resultados positivos, pudemos constatar a ênfase em conseguir as metas estabelecidas pelo IAS, expresso no cumprimento rígido das atividades e calendário, assim como na rotina das atividades. Também ilustrado por fragmentos das entrevistadas:

Tanto que quando, vamos dizer, o município facultava, o Se Liga e o Acelera, eles tinham que trabalhar, eles tinham que cumprir um calendário de atividades (Neide, em entrevista).

Agora quando chegava na parte pra preencher o avanço do aluno tudo na leitura e escrita, tinha que ter uma visão bem...eu não gostaria de mascarar resultado, tinha que colocar só o que realmente sabia ler e ele não sabia escrever, assim logo no início eu achava complicado (Maria, em entrevista)

[...] também tinham gestores que não abraçaram a causa, porque **era muito trabalho**, era muito isso, era muito aquilo, **era muita exigência** [...] (Deir, em entrevista)

A experiência de Benevides/PA, aliada aos registros das parcerias em outros municípios já analisados, implica no fortalecimento de nossos argumentos de que as parcerias com o IAS estão fortemente marcadas por arranjos municipais diversos, sobretudo no que concerne a dinâmica organizativa, gestão e os desdobramentos na escola. Isto posto para reafirmar que as atuais políticas de melhoria de gestão e de qualidade do ensino incluem a inclusão de medidas que alteram a função social da escola, por uma lógica privatista e gerencial.

A efetivação de ações privatistas se materializou nessa preocupação exacerbada com os resultados. Torna-se mais nítido o distanciamento com o modelo democrático e com práticas descentralizadoras. É nessa perspectiva que nos adverte Azevedo (2002, p. 60): “uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, tem tido, como contraponto o aumento dos controles centralizados”, ou seja, age na contramão de práticas de decisão coletiva. No modelo gerencial, cada vez mais escolas públicas, em geral as municipais, convertem o cidadão em cliente, cujo resultado é, também, responsabilidade dele, agora denominado de “parceiro”.

Não é possível desconsiderar, entretanto, que uma vez que as metas projetadas são alcançadas isso repercute no acesso aos recursos públicos, prestígio social, visibilidade fora e dentro da comunidade e do município, entrevistas televisivas e referência de sucesso entre os pares. Na maioria das escolas já se vivencia a realidade da competitividade. Expressões como: “A minha escola é melhor do IDEB”, “Trabalho na melhor escola do município”, “Esta escola precisa melhor, veja o exemplo da escola do fulano” já são ouvidas, reivindicações são feitas e professores sentam-se ainda mais pressionados.

A investigação apontou que, a tentativa do IAS e PMB de superar a defasagem idade-série, evidenciou os prejuízos à vida escolar dos alunos, no que se refere ao “estreitamento curricular” e interferiu na dinâmica da escola. Evidenciou, também, a partir da que aspectos como a situação socioeconômica das famílias, a infraestrutura escolar, a formação dos professores, condições de trabalho, os recursos envolvidos, metodologia etc. podem ser propulsores ou não do sucesso/fracasso escolar e tais situações não foram discutidas no âmbito do IAS.

Turmas do Acelera Brasil e Se Liga que funcionaram no “[...] no corredor com as crianças deles né, muito complicado porque tem toda uma rotina como você já tem conhecimento e muito difícil fazer isso no corredor e ficava de frente pra rua” (Neide, em entrevista).

No ato da matrícula esses alunos eram indicados para tais turmas/programas, desrespeitando a orientação do IAS e da Semed quanto a realização do teste diagnóstico, ou seja, “[...] os piores alunos, [pois] eles achavam que o programa era ali como se fosse uma reeducação de comportamento” (Karina⁸³, em entrevista), reforçado por outro registro de que “tinham uns alunos problemáticos, rebeldes, porque era assim, o pessoal pensava assim, que aqueles alunos que não prestam é vão pro Se Liga, que vão pro Acelera, entendeu? Então eles pegavam e jogavam pra gente” (Lady Laura, em entrevista).

É relevante o registro de que os movimentos da/na escola que se aproximem de uma perspectiva que garanta o sucesso dos alunos deve ser incentivado, desde a utilização de metodologias até outras combinações de fatores como a participação das famílias, recursos disponíveis e ambiência educativa incentivadora. Para o IAS é a combinação de gestão eficiente dos pressupostos dos programas materializados no cumprimento das aulas indicadas nos livros e manuais, controle dos resultados, disciplina rigorosa de alunos e professores, frequência (semelhante a rotina militar) que garante, do ponto de vista institucional, o sucesso da parceria em qualquer município. Subtende-se, então, quando não há alcance das metas estipuladas que a responsabilidade é do próprio coletivo municipal que, em algum momento, não levou a cabo as determinações descritas.

Podemos, assim, confirmar nossa tese de que as transformações implantadas no interior da escola e na rede municipal de ensino, no caso em questão por meio dos Programas Acelera Brasil e Se Liga do IAS, engendraram uma nova dinâmica no “fazer pedagógico”, cujas características principais foram a rigidez do planejamento, a rotinização das atividades, o acirramento da competitividade entre alunos e professores para o cumprimento de metas, contribuindo decisivamente

⁸³ Karina relatou um episódio em que solicitou que a Coordenadora da Escola a ajudasse com um aluno de 8 anos, turma do Se Liga, com graves problemas de indisciplina e que a ameaçou de morte. A coordenadora teria dito: – *Não é possível que um menino de oito anos domine uma escola toda.* A professora foi orientada a procurar auxílio com a coordenadora do programa de Benevides e destacou a “deselegância” com que foi tratada e o desprestígio da turma do Se Liga na escola, uma vez que coordenadora se recusou a ajudá-la.

para a inobservância de projeto coletivos democráticos em nível de escola e em nível de sistema municipal, evidenciado com o auxílio dos instrumentos de pesquisa utilizados.

Contudo, reafirmamos que a escola é um espaço que se move na contradição, que a gestão democrática ainda é o ideal perseguido pelos profissionais da educação e que a possibilidade de superação/emancipação dos sujeitos do atual modelo societal é incompatível com os princípios da meritocracia, inobservância dos princípios democráticos e gestão gerencial – tônica defendida pelo IAS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que originou esta tese intitulada *A parceria público-privada com o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e a realidade vivida* se articula, em última instância, com a defesa da escola pública, gratuita e de boa qualidade. Nosso estudo buscou analisar a implantação da parceria com o IAS, focado nos Programas de Correção de Fluxo *Acelera Brasil* e *Se Liga*, discutindo-o no contexto de redefinição do papel do Estado, na gestão e no desempenho dos alunos marcados, sobretudo, pela emergência de um Estado regulador e avaliador. A parceria público-privada com o IAS foi estabelecida por meio de um instrumento jurídico celebrado entre a PMB e o IAS e se inscreveu no âmbito das políticas públicas educacionais.

Ao finalizar (em termos de escrita) um relatório de pesquisa, constatamos o quanto é dinâmico e inconcluso esse exercício, posto que o objeto é dinâmico, segundo a perspectiva teórico-metodológica marxista, pois parte da realidade e a ela retorna, considerando-se a história como dialética. Tem movimento e densidade histórica. Nessa dinâmica problematizamos as possíveis respostas a uma questão central: *Quais as implicações dos Programas Acelera Brasil e Se Liga (do IAS), no município de Benevides/PA no período de 2010-2012, no contexto de redefinição do papel do Estado e na gestão educacional municipal e na melhoria da qualidade do ensino?*

Partimos da hipótese de que as transformações implantadas a partir da parceria com o IAS alterava o “fazer pedagógico” dos professores, expressa por meio de orientações político-pedagógicas que imputavam novas regulações no trabalho do professor, modificavam a forma de gestão da escola, justificados pelo IAS e pela Semed como elementos que se coadunam para a propalada superação da defasagem idade-série e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do ensino.

O percurso realizado na pesquisa nos permitiu confirmar que, por meio da valorização de práticas com aspectos gerenciais, em que o contexto é bastante competitivo, planejar e controlar são sinônimos e se tornam essenciais. As principais características dessa dinâmica são a rigidez do planejamento, a *rotinização* das

atividades, a competitividade entre alunos e professores, o cumprimento de metas e a focalização nos resultados. As problematizações suscitadas nos permitiram identificar que a relação existente na parceria caracterizou-se pelo posicionamento assimétrico do IAS sobre os profissionais da educação do Município, assim como alterou a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores no período de 2010 a 2012.

Aos debatermos resultados de nossas pesquisas, um sentimento de inquietação é latente, pois nos perguntamos o que pode ser feito com esses, além da socialização por meio de dissertações, teses, artigos e livros uma vez que não conseguimos ter forças suficientes pra mudar o mundo – e não cabe à exposição dos resultados de uma pesquisa fazê-lo. Ainda assim, defendemos uma ideia de “ciência engajada” que possibilite refletir sobre a superação do atual contexto social; que as problematizações produzidos ao longo do texto possam repercutir nos debates sobre as (novas) parcerias implementadas no Pará, embora reconhecendo que o cenário é desanimador e o atual Governo do Pará, por meio da Seduc/PA, só acentuou ainda mais essa estratégia de parceria com o advento do *Pacto pelo Pará* e a inserção do Unibanco como parceiro da mesma.

Quando elegemos estudar a parceria-público privada entre o PMB e o IAS, cujos fundamentos se assentaram no materialismo histórico-dialético o fizemos por compreender que a educação na sociedade de classes é regida de acordo com os interesses da classe hegemônica, portanto, já nos indica a impossibilidade de convivência harmônica entre classes sociais com interesses tão antagônicos. Nesse sentido, o fenômeno das parcerias público-privadas se inscreve nesse momento impar do capitalismo, característico de uma conjuntura de crise estrutural.

Nossa tese realizou um exercício teórico-prático de pensar a educação e o ensino com um instrumento mediador importante para construção de uma resistência do homem/mulher ao modelo de sociedade vigente, importa esclarecer, entretanto, que isso não significa que a educação é que fará a revolução, mas, como já afirmado anteriormente, é um elemento significativo nesse processo, pois defendemos que é, também, pela apropriação crítica do conhecimento sistematizado pela humanidade e socializado pela escola pública brasileira que reside o movimento de resistência e construção de possibilidades.

Retomando o que discutimos neste estudo, ficou evidente a essência dos princípios reguladores das políticas educacionais a que estamos assistindo, principalmente nesta última administração (PSDB), marcada por uma política neoliberal excludente. A rede pública municipal de Benevides vivenciou, no período em que realizamos a pesquisa, altos e baixos, avanços e retrocessos. Vivenciou, também, a descontinuidade dos programas implantados pelos órgãos centrais, que obedecem às diretrizes dos diferentes governos e que provocam uma desmobilização das experiências e saberes que vão sendo construídos pelos professores. Não é à toa que ouvimos dos professores, expressões do tipo: “Uma hora temos que fazer de um jeito, outra hora de outro”; “Outra novidade?!”; “O que faço com o que aprendi no programa X?” etc.

Cumprimos o papel de apresentar as tensões entre o público e o privado, assim como o contexto de crise estrutural em que as parcerias público-privadas se inserem. Deste debate depreendemos que a presença do público-privado ganha relevância nesse momento particular do Estado capitalista, em que se vivencia um processo contínuo de “empresariamento” da educação e, ao problematizarmos os elementos dessa atuação, passamos a uma dinâmica de críticas, principalmente no que se refere à administração dos recursos públicos e a sua finalidade em relação a sociedade.

A partir do debate sobre esse momento particular do capitalismo fizemos, também, um incursões sobre os fatores que, articulados, compõem o arcabouço teórico no qual tem se assentado nas proposições de reformas do Estado e das mudanças que tomaram corpo no âmbito da educação. Em face do agravamento da crise financeira, sobretudo a partir dos anos de 1970, o modelo de Estado de Bem-Estar Social foi sendo desmontado e sua existência ficou comprometida, pois já não havia mais condições de manter os benefícios das décadas anteriores, cuja característica sublinhar era a forte intervenção do Estado na economia.

Decerto que esse modelo funcionou durante certo período histórico e, durante esse período, foi possível vivenciar uma relativa estabilidade social expressa na expansão industrial tendo como uma de suas consequências um volume maior de trabalhadores empregados, com garantia e aumento de salários, inclusive, cuja convocação de Mészáros (2011) foi fundamental para a análise desse momento particular de *crise estrutural*.

As mudanças trazidas pelo contexto de crise estrutural repercutiram no Brasil – e não poderia ser diferente – e, nesse caso, as reformas propugnadas por Bresser-Pereira, ideólogo e articulador do projeto de reforma do Estado, com vistas a tornar o Estado menos burocrático e mais eficiente deram origem a Emendas Constitucionais que, por sua vez, permitiram a atuação e expansão de organizações sociais, Oscips, ONG's, parceria público-privada etc. no âmbito educacional e em outras áreas. Portanto, reforma institucional do Estado Brasileiro, como parte das transformações estruturais do Estado, somou-se à aceleração do processo de privatização, quebra de monopólios e as mudanças de ordem social, constituindo-se em um marco importante, não só para a chamada *nova gestão pública*, mas também, para os novos delineamentos demandados pelas reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990.

As diretrizes e orientações das reformas, expressas na forma de políticas públicas, voltaram-se para todos os setores, exercendo especial influência no setor de educação. Dessa maneira, por meio das políticas educacionais, foram se introduzindo um modelo de gestão que privilegia mecanismos de controle dos resultados, maior envolvimento do chamado “terceiro setor” – daí o aperfeiçoamento do marco legal para a eliminação de entraves burocráticos –, investimento na melhoria da eficiência, introdução da cultura da responsabilização (principalmente dos professores), fortalecimento do planejamento estratégico como ferramenta de gestão e a terceirização de serviços. Constatamos que esses são elementos recorrentes e evidenciados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento básico que deu origem à reforma gerencial.

No âmbito dos debates do “terceiro setor” o IAS ocupa um lugar de destaque. É uma entidade que goza de prestígio nacional e internacional e a perspectiva de gestão educacional que vem implantando nas redes públicas de ensino, sobretudo na rede municipal, é um dos aspectos que debatidos por nós. Tal debate ganha centralidade pelo processo de mitificação ocorrido após a morte de Ayrton Senna.

Nesse sentido, ao abordarmos a perspectiva midiática e mitológica do piloto, cumprimos o desafio de apresentar como essa imagem foi construída durante os anos que se seguiram à sua morte, principalmente pela mídia, sempre sedenta de ídolos. Esse apelo em torno do esportista vencedor e a sua transposição o ensino (público), por meio de um trabalho em rede – a chamada Rede Vencer –, nas

ramificações das ações no Ensino Fundamental (concentração maior de programas) são aspectos relevantes que nos possibilitam compreender o surgimento e expansão da atuação do IAS.

A atuação do IAS está assentada em uma concepção de ensino como um grande negócio, utilizando-se para tal, algumas das ferramentas da gestão gerencial dentre os quais citamos: controle das atividades dos professores, primazia pela utilização de números e pelos resultados, estabelecimentos de metas, planejamento padronizado e em consonância com os objetivos do IAS. Ao apontar esses elementos constatamos que as mesmas se coadunam aos propósitos defendidos na reforma do Estado, ou seja, uma gestão pública orientada para garantir resultados satisfatórios para municípios, Estados e União, em seu conjunto.

É sob o argumento de que, por meio do estabelecimento de parceria com o IAS, vislumbra-se uma alternativa de melhoria dos indicadores educacionais para os gestores municipais é que se assentam muitas parcerias com o IAS, inclusive a de Benevides/PA. Em geral, são municípios que se caracterizam por enfrentarem dificuldades em relação aos exames oficiais de qualidade de educação, com pouco ou nenhum histórico de participação coletiva nas decisões municipais, pouca ou nenhuma no âmbito político, portanto, quase sempre enfrentam problemas também em áreas como saúde, moradia, segurança, saneamento, etc., cujos gestores são mais suscetíveis à *captura* feita pelo IAS, principalmente nos grandes eventos em que tomam parte os gestores municipais, como exemplificado no caso de Benevides e em todos os municípios paraenses que aderiram aos programas do IAS em 2009.

O investimento nas parcerias com o IAS e a adoção de um modelo pautado na eficiência e eficácia das ações junto aos alunos com problemas de correção de fluxo, como no caso de Benevides não resume a “alterar” as relações no âmbito da escola e do sistema mas, fundamentalmente, “alterar” a “alma” da escola, a natureza da função social da escola, enfim, mudar/formar outra consciência nas pessoas/alunos. Preferencialmente, a que valoriza princípios como o produtivismo, a individualidade, a concorrência e a redução dos conhecimentos a Português e Matemática.

Vende-se, portanto, a ideia de que a superação os insucessos escolares (altas taxas de evasão, repetência e abandono) são caminhos para superar os efeitos da pobreza e das conseqüentes desigualdades sociais de modo mais eficaz.

Nesse sentido, a escola tem um papel relevante na propagação dessa concepção e, mais especificamente, o professor, como aquele que tem o papel de auxiliar na superar dessa condição da criança.

Problematizamos, também, a concepção de qualidade da educação em voga no atual cenário educacional. Defendemos que o conceito de educação e de ensino é mais ampliado e dinâmico para se expressar *somente* nas notas do IDEB, embora reconhecendo que é um indicador importante, mas no modelo defendido por nós, treinar a habilidade, aptidão e destreza (de Português e Matemática) para realizar os exames em larga escala revela, entre outras coisas, uma faceta da educação contrária à emancipação humana.

Constatamos, por meio da observação nas ações de formação continuada no município e nas entrevistas realizadas, a indicação de uma ação pautada na lógica da meritocracia e da cultura de resultados em busca da *aceleração*. Isto foi identificado, também, nas orientações repassadas aos professores de que cumprissem as metas, do contrário, os programas poderiam se encerrar e os professores contratados seriam distratados, já que não haveria mais razão para a manutenção dos mesmos na rede municipal de ensino. Inferimos que são aspectos que se aproximam da lógica mercadológica e economicista (o que não tem utilidade prática deve ser descartado) e que, uma vez absorvidos pelo IAS – agora também pelos profissionais da educação de Benevides –, auxiliam na produção de uma visão reducionista de educação, ensino, currículo e não advoga para a valorização do professor.

É notório que, nesses últimos anos, o MEC tem enfatizado a política de avaliação educacional, com a consolidação do IDEB como indicador da qualidade do ensino, assumindo a responsabilidade atribuída pela LDB 9394/2006 (Art. 9º, inciso VI), de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. A lógica (pro)posta pelo MEC é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado nas metas projetadas, por ocasião do bicentenário da Independência em 2022, cada sistema tenha evoluído até alcançar os patamares do IDEB, embora tenham partido de pontos distintos, ou seja, os que tinham/tem condições mais desfavoráveis precisam alcançar as metas já definidas, portanto,

terão que realizar um esforço maior, cujo objetivo implícito é a redução da desigualdade educacional.

Entretanto, essa perspectiva diverge, de forma visceral, com a qualidade do ensino socialmente referenciada, entre outras coisas, pela visceral distância entre as matrizes curriculares do IDEB e os projetos políticos pedagógicos das escolas, com as práticas que se efetivam no chamado “chão da escola”. De modo que se torna preocupante e, ao mesmo desafiador, reduzir a qualidade do ensino aos resultados do IDEB; e esta se revelou como uma das contradições da tese, pois embora se configure como um indicador importante e sobre o qual tecemos inúmeras críticas ainda assim nos referenciamos nele em nossos debates e análises.

Isto posto, para reafirmar que as atuais políticas de melhoria de gestão e de qualidade do ensino incluem a inclusão de medidas que alteram a função social da escola, por uma lógica privatista e gerencial. A efetivação dessas ações privatistas se materializaram a partir de exigências e condições objetivas como, por exemplo, a necessidade de alavancar os dados dos IDEB e, por consequência, acesso aos recursos públicos, prestígio social, visibilidade fora e dentro da comunidade e do município, ou seja, serve para ranquear as redes de ensino, contribui para o acirramento da competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados, como advertiu Freitas (2007).

Na exposição do contexto educacional da educação no Pará e as circunstâncias que deram origem à implantação dos programas de Correção de Fluxo *Acelera Brasil* e *Se Liga*, que os argumentos para o estabelecimento da parceria com o IAS e a dinâmica da parceria junto aos professores envolvidos dizem respeito à utilização de metas expressivas e que funcionavam como um guia modal para as turmas envolvidas, organizados em prescrições pré-definidas na forma de objetivos a serem alcançados, do como fazer para sair-se bem nas avaliações (elaboradas pelo IAS), na organização da rotina das atividades, na utilização dos cadernos (aulas) e demais materiais, no preenchimento das planilhas.

O modelo de gestão escolar implantado a partir da parceria privilegiou ações voltadas para a garantia de resultados. Desta feita, além da definição de objetivos, estratégias e metas a serem cumpridas, vinculadas a uma visão estratégica, o IAS definiu que os planos de trabalho estivessem compatíveis com as metas já estabelecidas e em consonância com os recursos necessários para tal, assim como

envolveu uma sistemática de controle e avaliação de sua execução. Dentre as questões previstas, destacaram-se: cobranças pelos resultados; a reorganização da equipe e o papel de cada um na execução das ações educativas no Município; o envolvimento/responsabilização dos pais pelo sucesso dos programas; introdução da cultura da qualidade, produtividade e responsabilidade.

Os aspectos citados denotam um processo que incidiu na “cultura de resultados”, tão recorrente nas atuais políticas educacionais brasileiras, evidenciadas na pressão exercida sobre os professores para que dessem conta das metas demandadas pela parceria. Registramos, no decorrer da investigação, iniciativas implantadas em Benevides que valorizavam o mérito e incentivavam os professores por meios da bonificação, tratamento diferenciado ao grupo que fez parte da parceria, pois além das exigências da escola é o fato de que gozavam de tratamento diferenciado quanto ao espaço da formação continuada, salários diferenciados, reprodução de material com maior rapidez e frequência e incremento no lanche das crianças.

Depreendemos que as ações propostas pela parceria estabelecida entre o IAS e a PMB não advogaram para, efetivamente, superar a defasagem idade-série e, ainda mais grave, que a ausência de socialização dos resultados finais dos alunos envolvidos nos programas, por parte do IAS, demonstrou certo descompromisso com a finalização das atividades, uma vez que não houve retorno ao coletivo de profissionais da educação envolvidos ao longo de três anos na parceria. Demonstrou, também, que esses alunos, marcados por um ensino excludente e pelas sucessivas retenções/reprovações nas séries que cursavam ficaram reféns de novas experimentações, já que nem todos conseguiram *acelerar*, submetidos à propostas formuladas especialmente para combaterem o fracasso escolar.

Esta reflexão se faz necessária como forma de desatar muitos nós, de desfazer muitos equívocos sobre a temática que, em virtude das estratégias divulgadas e assumidas por inúmeros gestores educacionais, principalmente. A garantia da propalada qualidade do ensino mostrou mais complexa do que a implantação de programas de correção de fluxo ou mesmo o aumento do IDEB.

Nas falas dos entrevistados em que tais situações foram questionadas constatamos que ainda há aspectos que precisam ser mais explicitados. Quando questionados se conheciam o IDEB, todos os entrevistados, entre professores e

gestores responderam que sim. Entretanto, quando perguntávamos sobre a nota da escola no IDEB, só um professor soube responder exatamente, ao passo que, as duas diretoras de escola entrevistadas, titubearam e pediram para confirmar nos documentos da escola e entre a equipe de gestão (coordenadores e secretários de educação) não conheciam o índice da própria escola/município. A frase “*Eu não lembro, agora no momento **eu não lembro, mas nós tínhamos em dados estatísticos mesmo***” (Lady Laura, em entrevista – grifos nossos) expressa a síntese das respostas mais comuns.

Entretanto, todos foram unânimes em afirmar que, a partir da divulgação dos dados do IDEB houve mudanças em suas práticas pedagógicas, resguardadas as responsabilidades de cada um, que confirmavam a preocupação com os índices. Quando foram inquiridos sobre a melhoria da qualidade do ensino, todos responderam positivamente, ou seja, de que melhorou, entretanto, não souberam e não dispõem de dados que confirmem tal informação. Argumentaram citando casos de alunos que, com histórico de defasagem idade-série, haviam conseguido se *alfabetizar e/ou acelerar*. Apontavam, entretanto, que o tempo de um ano não foi suficiente para que *toda a turma* conseguisse avançar, para garantir que as crianças e adolescentes obtivessem o sucesso pretendido pelo IAS e assumido pela rede municipal de ensino do Município em questão.

Ao longo desta tese avaliamos ter apresentado elementos que nos permitiram compreender que a dinâmica do modo de produção capitalista não corrobora para a autonomia da escola, para que se efetivem práticas de gestão democrática como as eleições diretas para Diretor de Escola, por exemplo, mas que há resistências e que estas se apresentaram na dinâmica da sala de aula, no não cumprimento ou ressignificação de determinações, emanadas pela rede municipal e pelo IAS, ou mesmo na garantia da participação de todos os alunos nos eventos da escola.

Um dos pressupostos centrais de nossa tese é que a parceria com o IAS corrobora para a redefinição do papel da escola pública, tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista político, ou seja, contribui para a manutenção do projeto do capital – que está para além da parceria. Em nome desse papel de redefinir a escola pública aos moldes do capital buscou-se, em nome da correção e fluxo, melhorar o desempenho dos alunos submetidos aos exames do IDEB.

É por meio desses exames oficiais que a qualidade da educação brasileira tem sido avaliada, provocando na rede pública de ensino de Benevides, e em outras pelo País afora, uma competição desenfreada por melhores notas, resultados mais eficiente, alavancar índices de aprovação/reprovação, preparação de alunos para participarem dos exames nacionais. Nessa dinâmica é latente que, em busca de resultados positivos nas áreas de Português e Matemática, outros conteúdos/disciplinas foram negligenciados como o ensino das Artes e Educação Física, por exemplo.

Lembremos, entretanto, que as orientações emanadas pelo IAS não foram acolhidas de forma linear, na escola. Registros de falas que apontaram para o excesso de documento para preencher e a rigorosidade na manutenção da *rotina* dos programas podem ser indicativos dessa resistência ou, no mínimo, de que houve descontentamentos com o cumprimento dessas atividades demandas nos programas do IAS em vigência no município.

Diante dos resultados obtidos com a pesquisa realizada, por meio de levantamento de dados documentais, realização de entrevistas e observações não participante no município de Benevides, verificamos aspectos de comprometimento da ação e, por consequência, dos resultados da parceria público-privada com o IAS. Alguns desses principais aspectos que podem ser assim sistematizados:

- A pesquisa constatou certa distância entre o que define o IAS no âmbito geral e local e o que acontece efetivamente no “chão das escolas” pesquisadas, reafirmando nossa posição de que não bastam boas intenções para a resolução dos problemas da defasagem idade-série como almeja o IAS e a administração em questão. Como as escolas não foram consultadas para que se firmasse a parceria com o IAS, também não teve condições de avaliar, baseada em dados, os resultados desta na vida da escola. Queremos reafirmar, também, que na experiência analisada algumas das ações/atividades caminharam na direção oposta ao que foi acordado com o IAS (por exemplo, a realização de testes diagnósticos para a formação das turmas), pois a dinâmica municipal das escolas foi e é muito maior e mais complexa do que supõe o Termo de Parceria;

- As parcerias, de modo geral, se efetivam porque encontram um campo próprio e fecundo nas expectativas e limitações da escola pública brasileira de lidar com seus problemas, aliada a pouca ou nenhuma autonomia na definição do rumo de suas ações, assim como o fato que, na maioria dos casos, a comunidade escolar não é motivada, consultada, impulsionada a discutir os seus problemas e construir estratégias próprias para a superação de seus problemas, pois os canais de participação são/estão bastante frágeis. Com isso, não queremos afirmar que a “solução”, a “verdade” está com o coletivo da escola e que a mesma não possa construir, discutir, ouvir, dialogar com outros coletivos, pessoas, instrumentos, práticas, entretanto, ressaltamos ao ouvir o que o coletivo da escola, do município que conhece, propõe, almeja é o primeiro passo para as decisões e encaminhamentos da política educacional responsável;
- A gestão democrática não é uma prática, por vezes nem um princípio, portanto, não se constitui em uma instância capaz de aglutinar todos os membros da comunidade escolar em torno de um projeto de educação que reflita um projeto de sociedade, ou seja, não está assentada como um exercício de decisões coletivas. Nesse sentido, os limites da vivência democrática estão nos ditames do capital, portanto, é certo que a democracia plena pode ser vivenciada com a superação deste modo de sociedade, portanto, a efetivação da gestão educacional como prática democrática exige mudanças, de modo a garantir essa participação da comunidade escolar e o fortalecimento da cooperação e compromisso com as finalidades político-pedagógicas da escola, entretanto, esse exercício não se efetivou em Benevides. Um desses exemplos foi a não garantia da eleição direta para Diretor de Escola, como previsto na Lei nº 1.017/2005, do município analisado;
- A qualidade do ensino, enquanto ponto de partida e de chegada de qualquer política educacional, motivação primeira para o estabelecimento da parceria com o IAS, segundo as falas dos ex-secretários de educação em entrevistas, não nos foi possível revelar em que medida essa qualidade se manifestou, com exceção da fala de algumas professoras entrevistadas, pois os relatórios finais de aproveitamento nunca ficaram prontos e a parceria foi encerrada

antes que esses resultados finais pudessem ser socializados. Embora com a aprovação da chamada *Lei da Transparência* nosso acesso aos dados financeiros e estatísticos foi bastante prejudicado, quase sempre com o argumento de dados sigilosos ou de que a Semed – uma vez que não ordenava despesas –, também não dispunha dos dados solicitados;

- A defasagem idade-série não foi superada no Município. A parceria com o IAS, cujos programas tinham isso como objetivo, não conseguiu apresentar registros do cumprimento da meta de 100% com alunos na faixa etária condizente com a série. Nesse sentido, nas falas dos sujeitos entrevistados foram vários os episódios que destacavam uma ou outra situação e alunos, mas no conjunto isso não foi constatado;
- A pesquisa em tela revelou, também, que após o encerramento da parceria e a saída do IAS do município (no ano de 2012), as práticas que envolvem o disciplinamento, a rotina, as dinâmicas de acolhida aos alunos permaneceram nas práticas dos professores e supervisores que estiveram nos programas, inclusive com a adesão de outros profissionais. Em outras palavras afirmamos que a lógica do capital está impressa nas práticas dos professores que, saudosistas da experiência vivida, pleiteiam a reimplantação dos programas com o IAS;

Os aspectos elencados podem dar a ideia de que toda a vivência no período de 2010 a 2012 foi negativa, entretanto, resguardando-se as dificuldades citadas, assim como as limitações em acessar algumas informações, ou checar outras (planilhas e documentos do IAS, principalmente), os quais, em sua maioria, sob a cláusula de confidencialidade e de uso restrito, não foram socializados. Apesar dessas limitações, as entrevistas e o convívio no Município expressam um período de muitas aprendizagens e da acentuação da afetividade no grupo que fez parte dos programas do IAS. Destacam-se como positivities dessa vivência:

- A formação continuada. Estes momentos foram marcados, sobretudo, pela afetividade que marcou os encontros com ênfase nas relações de afetividade entre o grupo e menos pelo potencial formativo do assessoramento e acompanhamento dos programas. Queixavam de serem cansativos e repetitivos, mas o convívio no grupo era prazeroso, marcados por orações,

brindes e comemorações (aniversários, chás e outros), assim como o fato de que, quinzenalmente, estavam liberados para estarem juntos, pois, conforme relatado, não havia essa dinâmica na rede municipal para as demais turmas;

- O recebimento do bônus para o grupo que estava nas turmas do Acelera Brasil e Se Liga, pois a despeito do trabalho intensificado bonificação, para a grande maioria foi a possibilidade de ser contratado, principalmente a partir do segundo ano, quando muitos saíram sob a alegação de que a bonificação não era compensadora. As falas que *“ele tinha mais 80% sobre o seu salário, ou seja, quase que dobrava o salário dele”*, ou de que os programas usavam *“recursos próprios, porque não tinha como justificar já que ele estava fora dos padrões ditos amparados pela FUNDEB”* também repercutem da satisfação com tal bonificação;
- O orgulho, entre professores e gestores do Município, de ter sediado, em todas as etapas (com exceção da que foi realizada em Santa Izabel do Pará) todos os momentos de encontros coletivos de formação, realizados por pessoas indicadas pelo IAS. Excertos como: *“foram momentos muito bacanas porque a gente não esquece até hoje é o momento que Benevides foi escolhido entre tantos municípios do Pará pra que a equipe do Instituto viesse pra cá”* (Osi, em entrevista), que continua, reforçando: *“o município de Benevides [fez] uma acolhida para os 12 municípios que aderiram o programa vieram todos pra Benevides junto com o Instituto Ayrton Senna”* (idem);
- O alargamento da compreensão de como se dá o processo de construção da leitura e da escrita pelas crianças, principalmente para as professores do Se Liga, possibilitado pelos momentos em que se debateu a *psicogênese da língua escrita*, tendo como referência os estudos de Emília Ferreiro;
- Por fim, apontam os livros de complementação e empréstimos para os alunos e o fato; o reforço escolar para os alunos com maiores dificuldades (inclusive afirmando que esse trabalho direcionado dava um retorno muito positivo).

Decerto que os itens expostos abarcam a discussão construída nos eixos da *gestão, autonomia e qualidade do ensino*, argumentando em favor da reafirmação teórica e política de compreender o fenômeno chamado *parcerias público-privadas* em sua historicidade, em sua expressão e em sua materialidade no ensino público, o

que implica a busca permanente em apreender as tensões e contradições que estão no contexto que a produziu e que a alimenta.

Entretanto, ressaltamos que nesta tese não tivemos a pretensão de oferecer uma forma programática de fazer educação, de melhorar a qualidade do ensino ou de estabelecer a *melhor* parceria para a rede municipal, muito menos apresentar reflexões conclusivas para os problemas educacionais do município de Benevides (ou para qualquer outro) e se, em algum momento esteve presente esta conotação prescritiva, deveu-se muito mais a um vício de escrita, do que da pesquisadora ter tido a intenção de tão audaciosa e arrogante atitude. Como pensamos ter expressado nas linhas anteriores desta tese, não existe um critério único sobre o êxito ou o fracasso na implementação de programas, projetos, políticas, ações no âmbito educacional, dados que a realidade é dinâmica e a mediação dos sujeitos é o um dos elementos que contribui para o êxito ou não de determinada ação.

Outro elemento relevante diz respeito à importância da avaliação que é feita desses programas. No caso de Benevides/PA, a avaliação foi dada/falada nos momentos de formação, mas o registro desse *sucesso* não foi possível acessar, o que nos possibilitou concluir que a avaliação foi realizada segundo os critérios do IAS, cujos parâmetros avaliativos não ficaram claros ao longo do desenvolvimento da parceria no período de 2010-2012.

Pelo exposto, podemos considerar que se a parceria com o IAS não superou a defasagem idade-série no município pesquisado, essa constatação precisa ser compreendida em sua complexidade histórica, social, política e educacional. Somente, desse modo, podemos contribuir com a continuidade do debate para que as ações pedagógicas possibilitem a construção de conhecimentos significativos em vista de uma educação crítica e transformadora. Sem que a discussão sobre a implementação de parcerias com o IAS, assim como qualquer outra organização que se proponha a fazer uma ação educativa, seja pautada na necessidade de consenso, somos tributários de uma concepção de que nossas escolhas teórico-metodológicas, o debate de ideias pode contribuir para o aprofundamento e elucidação desse fenômeno na escola pública brasileira.

Diante deste contexto, esvaziado de mudanças expressivas e de ações comprometidas com práticas educacionais que, efetivamente, contribuam para mudanças sociais foi uma das motivações desta pesquisa. Isso nos leva a concluir

que, embora haja um considerável acervo de pesquisas, estudos e análise sobre as parcerias público-privadas e, mais especificamente, sobre as parcerias público-privadas com o IAS, tais estudos ainda não foram suficientes para impactar ou a constranger os representantes de municípios e Estados na continuidade das mesmas.

Para esses pesquisadores, e para nós também, os gestores municipais também vivem os dilemas de prazos, resultados e ações que precisam dar conta para responder aos parâmetros nacionais e oficiais. As várias pesquisas realizadas, algumas citadas no decorrer do texto, concluíram que a *Pedagogia do Sucesso*, (pro)posta pelo IAS, visa estabelecer uma política de resultados onde a responsabilidade recaia sobre o coletivo de cada escola, impondo a concepção de que o processo perverso de insucessos escolares, provocado pelas próprias deficiências e falta de investimento na escola pública, é pontual, cuja *receita* é por meio da gestão eficiente.

Todavia, considerando que o espaço educativo como espaço contradição e, se a experiência vivida pelo município de Benevides tratadas nesta tese não oferecem muitas possibilidades, resta-nos ampliar os horizontes e continuar trabalhando para favorecer o debate. Se a parceria com o IAS, por si só, não foi suficiente para garantir a superação da defasagem idade-série, nem mesmo o investimento na gestão em uma perspectiva gerencial, uma vez que o dinamismo e complexidade da escola precisam ser compreendidos em seu movimento dialético.

Entendemos que isso só poderá acontecer de forma ampla e definitiva, se rompermos, de maneira articulada e organizada, com o domínio de uma classe sobre a outra, portanto, com a lógica burguesa da sociedade capitalista, mas a construção para a travessia deve começar hoje. De modo geral, defendemos que Estados, Municípios e organizações de naturezas diversas podem estabelecer parcerias, entretanto, problematizar os possíveis efeitos dessas na dinâmica em termos de concepção, gestão, público-alvo etc. são aspectos que precisam ser apreciados por todos os envolvidos.

Por fim, embora a parceria firmada entre a PMB e o IAS não tenha produzido o efeito (pro)posto, o estudo apresentou relevância acadêmica e social na medida em que possibilita o aprofundamento das questões envolvidas, cuja socialização dar-se-á por meio da continuidade das publicações na área das políticas públicas

educacionais, no retorno ao município na forma formação continuada e na participação em eventos que discutam temáticas análogas.

Também começamos a refletir diante do atual quadro já não seria o caso de denúncia já que as crianças e adolescentes tem direito a um currículo mínimo e/ou a um mínimo de conhecimentos que estão sendo sonegados em detrimento da Prova Brasil (no caso do IAS, em função da correção de fluxo)

É nesse devir, no fazer histórico, que devem ser enfocadas e mediadas as nossas opções pessoais e profissionais. Somos, também, professoras de séries iniciais, contudo, o respeito pelo nosso trabalho e o nosso saber, tem se mostrado apenas uma formalidade, uma retórica, palavras sem vida que causam no peito o sentimento de frustração. E desse conflito de atos autoritários e resistências, por vezes, mudas quem perde é o processo de ensino-aprendizagem. Encerrar, apenas temporariamente, este debate, nos fez sentir esperança de que um dia nossa voz sairá da garganta.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BREESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 5. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre as experiências brasileiras. In: **Revista Educação e Políticas em Debate** - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012. p. 55-66

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs). **O público e o privado na educação**: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-166.

ALMEIDA, Tiago de; BARROS, Lélío Avelino de; MAYRINK, Anna Maria; FERREIRA, Olímpio G.M. **Método Dom Bosco de Educação de Base**. Alfabetização de Jovens e Adultos. Manual do Professor. Inspetoria São João Bosco. 5ª edição, 1993.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo As dimensões da crise do mundo do trabalho. In. **Olho da História – Revista de História Contemporânea**, nº 4, 2001a (edição eletrônica). Disponível em <http://oolhodahistoria.ufba.br/04antunes.html>)

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. **O continente do labor**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

_____. O governo Lula foi ganho pelo projeto das classes dominantes. Entrevista a Miguel Enrique Stédile e Pedro Benevides, 2004. In: <http://resistir.info/brasil/entrevrantunesjul04.html>

_____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L.F.; PARO, V.H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001b, p. 13-27.

ARELARO, L. R. G.; VALENTE, I. **Educação e Políticas Públicas**. São Paulo: Editora Xamã, 2002.

_____. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 899-919.

AZEVEDO, Janete M^a Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo – vol. 56, 3^a ed.).

_____. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade** v. 23, n. 80. São Paulo: Cortez; Campinas, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROSO, João. (Org). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, Especial, out. 2005. p. 725-751

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui (Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto-Portugal: Porto, 1997, p. 61-77.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: _____. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BEGOT, Claudionor. **Álbum Histórico: terra da liberdade**. Benevides: [s.n.], 1984.

BELÉM. Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão de Belém (SEGEP), 2010.

BENEVIDES. PREFEITURA MUNICIPAL DE BENEVIDES. Documentos oficiais, 2011.

_____. Lei nº 1.016/2004, de 28 de dezembro de 2004. Dispõe sobre o Plano de Cargos e o Plano de Carreira dos Servidores Públicos Municipais de Benevides e dá outras providências.

_____. Lei nº 1.017/2005, de 22 de setembro de 2005. Estabelece o Sistema de Classificação de Cargos do Magistério, fixa o número e níveis de vencimento, normas de ascensão funcional e dá outras providências.

BEZERRA, Egle Pessoa. Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino? 181 f. 2008. **Dissertação** (Mestrado em Políticas e Gestão de Organizações Educacionais) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BONAVIDES, Paulo. **Do Estado Liberal ao Estado Social**. São Paulo: Ed. Malheiros, 2007.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do pensamento marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Pergunta a Várias Mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

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 de dezembro de 1996.

_____. Lei Complementar n. 101, de 04 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 de maio de 2000.

_____. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. Decreto 5.385, de 04 de março de 2005. Institui o Comitê Gestor de parceria público-privada federal - CGP e dá outras providências. Brasília, 2005. **Diário Oficial da União**, 7 de março de 2005.

_____. **Decreto 93. 872/1986**, Seção IV Convênios, acordos ou ajustes, art.48, § 1º

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial**. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5-6.

_____. Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui Normas Gerais para Licitação e Contratação de Parceria Público-Privada no âmbito da Administração Pública. Brasília, 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, 31 de dezembro de 2004.

_____. Parecer CNE/CEB n. 8, de 5 de maio de 2010. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. (2010a). Disponível em:<portalmeec.gov.br> Acesso em: 20 out./2011.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 7**, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jul. 2010. Seção 1, p.10.249

_____. **Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Portaria INEP Nº 87**, de 7 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), no ano de 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: jan. 2012.

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MEC, 1995.

_____. Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2010c. Seção 1, p. 824-828.

BRESSER PEREIRA, L.C. e SPINK, P. K. (org). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 5. ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: ENAP. Editora 34, 1998.

_____. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Ano 47, Volume 120, nº 1, 1996.

BUENO, M. S. S.; DOURADO, L. F.; O público e o privado em educação. In: GRACINDO, R.V; WITTMAN, L.C. (Org.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997**. Campinas: Autores Associados, 2001, v. 01, p. 89-108.

CALDART, Roseli. Sobre educação do campo. In. SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: INCRA; MDA. 2008. (NEAD – Especial: 10).

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAMARGO, E.A.S.P; PINO, I.R; PACHECO, J.A, PIOZZI, P.; GOERGEN, P.; OLIVEIRA, R.P.; SGUISSARDI V. (Orgs). Educação: de direito de cidadania a mercadoria. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 84, 2003, p. 727-731.

CARNOY, Martin. **O Estado e Teoria Política**. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 1994.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p 11-24.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 130-155.

COELHO, Simone de Castro Tavares. **Terceiro Setor: um estudo comparado entre Brasil e Estados Unidos**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO – CGU. Portal da Transparência do Governo Federal. Transferências de recursos por favorecido (entidades sem fins lucrativos).

COSTA, Marcio. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. (Org.). **A pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 43-76.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Teoria e Debate**, São Paulo, n. 43, nov.-dez. 1999/jan. 2000. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 10 v., 1999-2005.

_____. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 193-200.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O público e o privado no ensino superior brasileiro: fronteira em movimento?** Avaliação, Campinas, v. 2, n. 4, dez. 1997.

CURY, C. R. J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: José Claudinei Lombardi; Maria Regina M. Jaconeli; Tânia Mara T. da Silva. (Org.). **O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: Concepções e Práticas Educativas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 24ª ed. São Paulo, Editora Saraiva, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

_____. **Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras**. São Paulo: Ed. Atlas, 2005.

Documentário (biográfico) “Senna” (12/11/2010) – tem1h 30min e foi dirigido por Asif Kapadia.

DOURADO, Luiz Fernandes. Direito à educação e a complexificação do papel das esferas públicas e privadas no Brasil. In: **Público e Privado na Educação: novos elementos para debate**. ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). São Paulo: Xamã, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. Textos para discussão. **Série Documental**, Brasília, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DUPAS, Gilberto. Tensões contemporâneas entre público e privado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005. p. 33-42.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 93-110.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de desenvolvimento da educação básica** (Ideb). Brasília: Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Eletrônico de Língua Portuguesa, versão 1.0, dezembro, 2001.

FERREIRA, Marlene de Cássia Trivellato; MARTURANO, Edna Maria. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. In: **Psicologia Reflexão e Crítica**, vol.15, n. 1, UFRGS, 2002.

FERREIRO, Emília; TABEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Alfabetização em processo** (tradução Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro). 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRANÇA, Rodrigo. Ayrton Senna e o Jornalismo Esportivo. **Dissertação**. 153 fls. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

FREITAS, Luís Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2011. Coleção Fronteiras Educacionais.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 965- 987, out. 2007.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 92, out. 2005. p. 911-933.

_____. A dialética da inclusão e da exclusão: por que as mudanças não acontecem. II Seminário Internacional de Educação. Campinas/SP Julho de 2003.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, mai/ago. 2007.

_____. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p.136-167.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. p. 235-254

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

_____. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 23-50.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1993.

GANDIM, Luís Armando. **Qualidade Total em Educação**: a fala mansa do neoliberalismo. In. Revista de Educação AEC, v. 23, n. 92, Brasília, 1994.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 1, jan/jun, 2001, p. 81-95.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, n. 9, mai/ago. ISSN 1646-4990. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf>. Acessado em 18/ago de 2011.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. (org.). São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2013.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 93-110.

_____. A exclusão e a escola: o *apartheid* educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIDDENS, Antony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIMENEZ, Eloisa Hisdorf Rocha. Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem? **Revista Edubase**. São Paulo: Unicamp, vol. 13, 2005. p. 78-83.

HADDAD, Sergio (Org.). **ONG s e Universidades**. Desafios para a cooperação na América Latina. São Paulo: Abong, Peirópolis, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011, p. 97-113.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. **A condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1997. (Coleção Os Pensadores).

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HÖFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 55, ano 21, 2001.

HORA, Dinair Leal. **Perspectivas das Parcerias Público-Privadas na Educação Brasileira**. 2013. mimeo.

HOUAISS, Antonio. Dicionário Eletrônico de Língua Portuguesa, versão 1.0, dezembro, 2001.

IAMAMOTTO, Marilda. As Dimensões Ético-Políticas e Teórico-Metodológicas no Serviço Social Contemporâneo. In: **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006, pp.161-196.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação pelo esporte: educação para o desenvolvimento humano pelo esporte**. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2004.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Editora alternativa, 2001.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo. Cortez, 2001.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **A História da Administração Escolar no Brasil**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese de Livre Docência: Unicamp. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

_____. O público e privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas** (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MAGALHÃES, F. Introdução. In: MAGALHÃES, F. (Org.). **Regiões metropolitanas no Brasil: um paradoxo de desafios e oportunidades**. Washington, DC: BID, 2010.

MAQUIAVEL. **O Príncipe**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil. 1994 (17ed.).

MARCHELLI, Sérgio Paulo. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MARX, Karl . **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **A origem do capital**: a acumulação primitiva; tradução de Klaus Von Puchen. 2ª ed. – São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? In: **Educação**. Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. p. 75-85

_____. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**. N. 118, mar. 2003, p.89-118.

MEC. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação. Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 4ª edição ampliada.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Correção de fluxo escolar (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=170>

MESSAS, Júlia Cristina Alves e. **Administração da educação e administração pública**: relações e implicações. UNESP: Marília, 2007.

MÉSZAROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011. (2ªed. revisada e ampliada).

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Produção destrutiva e Estado capitalista**. São Paulo: Ensaio. 1989.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel J.M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4ª ed. São Paulo: Polis, 1987.

MONTANO, Carlos. Capítulo: Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: O papel político-ideológico do terceiro setor. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (Orgs.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. **Terceiro setor e questão social**; crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, M^a. Célia Marcondes. **Recuo da teoria**: dilemas na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Caxambu (MG), 2001. CD Rom.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Os sentidos da alfabetização** – 1876/1994. 3 reimp. São Paulo: UNESP, 2000.

NAGAI, Cristiane. A demonstração do valor adicionado como instrumento de transparência nas entidades do terceiro setor. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis. São Paulo, 2012. 100p.

NASCIMENTO, Milton Meira do. Rousseau: da servidão à liberdade. In: **Os Clássicos da Política**. Vol. I. WEFORT, Francisco (Org.). **Os Clássicos da Política**. v I. São Paulo, Editora Ática, 1991.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores. In: **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 12, n. 28, p. 227-250, jan./abr. 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Marxismo impenitente**. São Paulo: Cortez, 2004.

OBSERVATÓRIO das metrópoles. Região Metropolitana de Belém: caracterização geral. In: Como andam as metrópoles brasileiras. Disponível em: <http://web.observatoriodasmetropoles.net> . Acesso em: jan/2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. O trabalho docente na educação básica no Pará: conhecendo novos docentes e suas condições. In: MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA Livia Fraga. **O**

trabalho docente na educação básica: o Pará em questão. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educação e Sociedade**, v.28, n.99, Campinas, 2007.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. p. 197-209

_____. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2007.

_____. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez. 2004. p. 1127-1144

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A Pedagogia do Sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência.** São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUZA, Sandra Zákia Lian de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol.24, n.84, setembro 2003. p. 873-895.

_____. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão Financiamento e Direito à Educação.** São Paulo: Xamã, 2001, p. 15-43.

_____; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** Nº 28. Jan/Fev/Mar/Abr, 2005, p. 05-24.

_____. **Depoimento.** Quarta-feira, 19 de novembro de 2008, 11:45. Disponível em: < <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php> > Acesso em: jan. 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A economia brasileira: crítica a razão dualista.** Petrópolis: Vozes, 2003.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARÁ. Lei Complementar nº 27, de 19 de outubro de 1995. **Governo do Estado do Pará**, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

PATTO, M^a Helana Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

_____. In: **Colóquio sobre Programas de Classes de Aceleração**. São Paulo; Cortez: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Ação Educativa, 1998. (Série Debates, 7)

PERONI, Vera. ADRIÃO, Theresa. Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta Educacional. **Relatório**. Campinas, 2011. (CNPq 401434/2008-7).

PERONI, Vera. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre dez casos em estudo. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, jan./jul. 2011.

_____. Projeto de Pesquisa **Análise das consequências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Impresso, Rio Claro: UNESP, 2009.

_____. Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a redemocratização da educação. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 21, n. 47, 2013. pp. 1-17. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1166>

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L., FARENZENA, N., CAMINI, L., LORD, L., SUSIN, M. O., OLIVEIRA, R. T. C., ADRIÃO, Theresa, COSTA. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais no Brasil. In: **Revista Educação e Políticas em Debate**. V. 1, n. 1, jan./jul. 2012.p. 36-54.

_____. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. *Revista SIMPE-RS*, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.

PIERRO, Maria Claro Di. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. In: **Educação e Pesquisa**. Vol.27 n. 2. São Paulo – Jul/Dez, 2001. p. 231-237.

PINTO, J. M. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

_____. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas.** Brasília: Editora Plano, 2000.

POJO, Oneide Campos. As parcerias com a iniciativa privada e a melhoria da “qualidade” da educação. **IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação e IV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Pará.** 201, p. 1-15.

PRÖGLHÖF Jr., Franz E. Passos; AZEVEDO, Adriana; GONÇALVES, Elizabeth Moraes. O Reforço do mito “Ayrton Senna do Brasil” no discurso da Rede Globo: primeiras reflexões. In: http://encipecom.metodista.br/mediawiki/images/d/de/GT7_018.pdf

PRÖGLHÖF, Franz. O Reforço do mito “Ayrton Senna no Brasil” no discurso da Rede Globo: Primeiras Reflexões. **Monografia** (Graduação em Publicidade e Propaganda). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2004.

RABELO, Edmar Henrique. **Avaliação:** novos tempos e novas práticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RAMOS, Cosete. **Pedagogia da qualidade total.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

RELATÓRIO TODOS PELA EDUCAÇÃO – Quinto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos pela Educação, 2012. Disponível em www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em janeiro de 2013.

REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA. Excelência reconhecida. Instituto Ayrton Senna. Ano 2. N. 4, out. 2008. p. 58-63

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados.** São Paulo, v.5, n.12, 1991. p.7-21.

RIBEIRO, Vera Masagão, RIBEIRO, Vanda Mendes, GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa,** v. 35, n. 124, p. 227-251, abr. 2005.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; RIBEIRO, Marcelo Gomes (Orgs.). **IBEU:** índice de bem-estar urbano. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

RODRIGUES, Ernesto. **Ayrton, o herói revelado.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. O Contrato Social. **Os Pensadores,** São Paulo, Ed. Nova Cultural, 1997.

RUBIO, Kátia. **O imaginário esportivo:** o atleta contemporâneo e o mito do herói. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2001.

SÁ, Virgílio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Líber, 2007.

SANTIAGO, T. P.; OLIVEIRA, Z. M. O desenvolvimento do município de Benevides na década de 1960 até os dias atuais. **Monografia de Especialização**. Curso de Pós-graduação Ensino de História do Brasil – *Lato Sensu*. Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Belém, 2005.

SANTOS, Terezinha F.A.M. A construção da gestão democrática em unidades escolares e o novo tempo do capital. In: **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012, pp. 187-203

_____. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. Belém: EDUFPA, 2008.

_____. Gestão educacional democrática e controle social. In: CHAVES, Vera Lucia Jacob; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Políticas de Educação Superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009, p. 109-125.

_____. **A gestão das políticas públicas educacionais brasileiras a partir das reformas dos anos de 1990**. Travessias ed. 03. ISSN 1982 – 5935. Educação, Cultura, Linguagem e Arte, 2007. Disponível em www.unioeste.br/travessias

_____. Contribuições para uma gestão democrática na escola. In: **Revista Ver a Educação**. Belém: EdUFPA. v. 8, n. 1 (jan. /jun.2002). 2002.

SANTOS, Francisco. **Ayrton Senna do Brasil**. São Paulo: Edipromo, 1995.

SANTOS, Fabiano A.; SHIROMA, Eneida. **Responsabilização e orientação para os resultados**: prioridades do PDE Escola. In: I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia, 2008, Cascavel. I Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia. O PDE e o atual contexto sócio-educacional. Cascavel: UNIOESTE, 2008. v. 1.

SATER, Almir. CD Almir Sater Ao Vivo. Música *Tocando em Frente*, 1992.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. História da Escola Pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Caludinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. – (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 33ª ed. rev, 2000.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1997.

SCARDUELLI, Paulo. **Ayrton Senna**: herói da mídia. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SENNA, Viviane. O Programa Acelera Brasil. In: **Em Aberto**, v.17, n.71. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. pp. 145-148.

SERVA, M. **O Estado e as ONGs: uma parceria complexa**. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 31, n. 6, p. 41-54, nov./dez., 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ªed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? In: ENDIPE, 12, 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p. 1-14.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILLI, Pablo (Orgs). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Vandrê Gomes da. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, n. 226, set/dez.2009, p. 547-570.

SILVEIRA, Juliano. Desenvolvimento Humano, responsabilidade social e educação no capitalismo: investigando o programa “educação pelo esporte” do Instituto Ayrton Senna. **Dissertação**. Pós-graduação em Educação Física – Mestrado, do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SIQUEIRA, José Leôncio Ferreira de. **Trilhos**: o caminho dos sonhos (Memorial da Estrada de Ferro de Bragança), Belém: Pará, 2008.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001. p. 40-73.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUSA, S. M. Z. Escola e Empresa: iniciativas de parceria no Estado de São Paulo. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M.A. (Org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000, p. 255-280.

SOUZA, Luciano Andrade de. Produção do espaço em ocupações no município de Benevides/PA: interfaces entre rural e urbano. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO), da Universidade Federal do Pará. Belém: 2011. 139f

SOUZA, S. Z. L. e OLIVEIRA, R. P.de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Set 2003, vol.24, nº. 84, p.873-895.

SOUZA, Silvia Cristina de; SIMÕES, Maria Sylvia Bueno. A mercantilização do ensino fundamental: experiência de quase-mercado na educação. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Vol. 2 nº 1, 2007.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In: SPOSITO, M. E. B. ; WHITACKHER, Artur Magon (Org.). **Cidade e campo**: relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão popular, 2006. p. 111-130.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão Social e fracasso escolar. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21 – 32, jan.2000.

SZAZI, E. **Terceiro Setor**: regulação no Brasil. São Paulo: Pieirópolis, 3º edição atualizada, 2003.

TENÓRIO, F. G. (Org). **Gestão de ONGs: principais funções gerenciais**. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social & enquete operária**. 4ª ed. São Paulo: Polis, 1985.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Missão, objetivos e princípios. s/d. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em dez. de 2007.

_____. Nota técnica preliminar: metodologia para obtenção das metas finais e parciais. São Paulo, 2007.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. 2014.

VASCONCELOS, Celso. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado nas tramas da LDB. *In*: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003 (8ª ed)

WEFFORT, Francisco (Org.). **Os Clássicos da Política**. Vol. I e II. São Paulo, Editora Ática, 1991.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO(A)

1. Nome: _____ Pseudônimo: _____
2. Cargo/função: _____
3. Local de atuação: _____
4. Tempo de exercício no Magistério: _____
5. Idade: (A) 18 e 30 anos (B) 31 e 40 anos (C) 41 e 50 anos (D) acima de 50 anos
6. Cor/Raça: (A) Branco (B) Pardo (C) Preto (E) Indígena (D) Outro _____
7. Religião: (A) Católico (B) Evangélico (C) Espírita (D) Nenhum (E) Outra _____
8. Faixa Salarial: (A) 1 a 2 salários (B) 3 a 4 salários (C) Acima de 5 salários
9. Formação: (A) Graduação. Qual: _____ Instituição: _____ Ano: _____
10. Pós-graduação: (A) Especialização (B) Mestrado (C) Doutorado
Qual: _____ Instituição: _____ Ano: _____

EIXO 1 – GESTÃO EDUCACIONAL

EIXO	DIMENSÕES	INDICADORES
Gestão educacional	Processos de implantação com o IAS nas escolas de Benevides	Situações relacionadas à implantação (como, quando, porque etc); escolas envolvidas; alterações na dinâmica das escolas e Semed; nível de motivação dos envolvidos
	Planejamento, organização das escolas para atendimento da parceria	Grau de envolvimento nas ações de planejamento e organização da escola; nível de qualidade do atendimento aos alunos
	Organização da estrutura física da escola	Grau de satisfação dos alunos e comunidade com as instalações físicas (sala audiovisual, biblioteca, sala de leitura, quadra de esportes)
	Recursos envolvidos	Recursos financeiros envolvidos; situações relacionadas à aquisição/reprodução dos materiais utilizados; resultados esperados X recursos envolvidos
	Processo de seleção dos professores para os programas	Nível de satisfação/empenho dos professores; investimento para a superação da defasagem idade-série; melhoria das condições de trabalho dos professores
	Perspectiva de gestão democrática da escola	Concepção; Ações colegiadas na Escola; o PPP e a parceria com o IAS na escola, socialização das informações sobre a parceria com o IAS
	Instâncias de decisões colegiadas da escola e no sistema	Nível de participação nas reuniões ordinárias (pais, professores e outros); existência de instâncias colegiadas (Cons. Escolar, CME, de Controle Social, eleição de diretores de escola)
	Processo de participação e envolvimento da comunidade nas decisões da escola e da Semed	Parcerias com comunidade; envolvimento dos pais dos alunos dos Programas/IAS; fomento à participação da comunidade nas ações escolares

ROTEIRO

- 1) O município fez uma parceria com o IAS para a superação da defasagem idade-série, por meio dos Programas acelera Brasil e Se Liga em 2009, com início no ano letivo de 2010. Que informações você tem sobre esta parceria com o município? Quais foram as pessoas envolvidas nesta decisão? Como você se inseriu/foi inserido neste trabalho?
- 2) Quais as alterações nas escolas municipais e na rede de ensino da Semed (alunos, formação das turmas, supervisores, coordenadores, diretores, estrutura física da escola) para a implantação da parceria? Descreva com detalhes como foi que isso aconteceu
- 3) Quais as formas de incentivos (financeiros e outros) por parte da gestão municipal para os professores, supervisores e coordenadores ligados ao Acelera Brasil e Se Liga? Houveram conflitos com os professores? Como isso foi tratado?
- 4) Descreva como se deu a seleção/indicação dos professores, supervisores e coordenação para trabalhar nesta parceria com o IAS? Quais os critérios?
- 5) Descreva como foi realizado o diagnóstico/seleção e a indicação dos alunos em defasagem idade-série e a receptividade dos mesmos e de seus pais diante da proposta dos programas?
- 6) A gestão democrática da educação é um dos pilares que possibilita a participação, transparência e democracia. Nesse sentido, o que representa a “gestão democrática” pra você? Como a gestão democrática se efetiva nas escolas de Benevides antes, durante e depois da parceria com o IAS?
- 7) A comunicação entre a escola e a comunidade é um importante elemento do processo de ensino-aprendizagem. Quais os canais de socialização, participação e envolvimento da comunidade escolar nas ações da escola? Com que frequência? O que se discute? Comente sobre esse aspecto.
- 8) Nas reuniões pedagógicas de planejamento, acompanhamento e assessoramento, realizadas no interior da escola, como se dá a participação de professores do “Acelera Brasil” e “Se Liga” e dos demais professores? Descreva como foi/é realizada essa experiência.
- 9) Que outras informações você gostaria de registrar sobre o eixo da gestão educacional?

EIXO 2 – AUTONOMIA

EIXO	DIMENSÕES	INDICADORES
Autonomia	Planejamento, acompanhamento e organização das turmas	Situações relacionadas à formação das turmas; grau de envolvimento dos pais na seleção dos alunos; grau de envolvimento dos pais e professores nas ações de planejamento e organização das turmas
	Inserção dos alunos no currículo proposto pelo IAS	Formas de abordagem junto aos alunos com defasagem idade-série; atividades desenvolvidas nas turmas
	Autonomia da gestão da escola frente às exigências do IAS	Rotina administrativa da escola; as ações demandas pelos programas; nível de autonomia das escolas e dos professores
	Processo de utilização do material didático proposto pelo IAS	Recursos financeiros envolvidos; situações relacionadas à aquisição/reprodução dos materiais utilizados; resultados esperados X recursos envolvidos
	Formação dos professores dos Programas do IAS	Nível de participação dos professores nos encontros coletivos; qualificação do trabalho dos professores; concepções de ensino-aprendizagem do IAS; a existência de (outro) programa de formação inicial e continuada de professores;
	Metas dos programas	Superação da defasagem idade-série; redução das faltas dos alunos nas aulas; manutenção da “rotina” dos programas; tecnologias de alfabetização e aceleração
	Acompanhamento/monitoramento das atividades do Acelera e Se Liga (IAS)	Instrumentos e mecanismos de controle utilizados; acompanhamento sistemático das atividades
	Sistemática de Acompanhamento do IAS (SIASI)	Monitoramento das práticas; preenchimento de formulários

ROTEIRO

- 1) O Planejamento das atividades do “Acelera” e “Se Liga” são bastante rígidas, sobretudo com a manutenção da “rotina” como um indicador fundamental para o sucesso dos alunos envolvidos nos programas. Comente sobre o planejamento, atividades a serem desenvolvidas com os alunos e a autonomia dos professores nesse processo.
- 2) A formação continuada (encontros quinzenais e mensais) é proposta pelo IAS como determinante para garantir o grupo de professores “afinados” com as concepções dos programas. Como se caracterizavam esses momentos? Com que frequência se reuniam e o que estudavam, liam e discutiam nesses momentos?
- 3) Os materiais (livros, caixas de material) utilizados na parceria exprimem a concepção de ensino do IAS. O que pode fazer sobre essa concepção? Conhece as diretrizes e os conteúdos propostos para o “Acelera Brasil” e “Se Liga”? Os materiais possibilitam outras práticas inovadoras nos programas? Você tinha autonomia para desenvolver outras atividades?
- 4) O preenchimento de dados é uma realidade dos programas do IAS, para a manutenção da base de dados do SIASI. Como você lidou com essa exigência? Conseguia dividir o

tempo pedagógico de modo a cumprir as exigências sem dificuldades? Descreva como registrava e acompanhava os dados de avaliação dos alunos do IAS?

- 5) Houve algum tipo de limitação de infraestrutura (materiais, transporte, deslocamento etc) para a realização das atividades do “Acelera Brasil” e “Se Liga”? O que você sabe sobre as despesas (diárias, passagens, lanches, reprodução de material) para garantir a parceria os recursos utilizados nesta parceria?
- 6) No que se refere aos instrumentos utilizados no acompanhamento das práticas dos professores do “Acelera Brasil” e “Se Liga” descreva como lidou e o que achou do frequente preenchimento dos formulários, correção de provas (não elaboradas por você), relatório e outras exigências da parceria.
- 7) Há algum tipo de autonomia financeira, pedagógica e administrativa da escola frente as exigências da Semed e da parceria? Qual é o nível de interferência da Semed nas escolas em geral e particularmente no “Acelera Brasil” e “Se Liga”? Cite exemplos.
- 8) Que outras informações são importantes registrar sobre o eixo da autonomia?

EIXO 3 – QUALIDADE DO ENSINO

EIXO	DIMENSÕES	INDICADORES
Qualidade do Ensino	Desempenho dos professores	Melhor desempenho do sistema municipal;
	Trabalho coletivo	Nível de participação dos sujeitos da escola nas ações; Grau de satisfação dos professores ligados ao Acelera e Se Liga
	Condições (efetivas) de trabalho docente	Níveis de decisão coletiva; Envolvimento dos professores na organização do trabalho da escola; Práticas inovadoras a partir dos fundamentos teórico-metodológicos do IAS; Formação continuada dos professores
	Avaliação externa (larga escala)	Formas de utilização dos resultados no município; relação entre os resultados da parceria e do IDEB
	Progressão do aluno	Nível de aprendizagem dos alunos; controle e acompanhamento do aluno
	Avaliação da parceria (em termos de defasagem idade-série)	Resultados alcançados; Participação dos professores no processo; concepção de gestão do IAS

ROTEIRO

- 1) Um dos argumentos quando da adesão da parceria com o IAS, quando do início desta pesquisa em 2010, foi a melhoria da qualidade do ensino e, por consequência, das avaliações externas (IDEB, Prova Brasil). O que me dizes sobre esta (e/ou outras) motivação para a efetivação da parceria?

- 2) Em geral, a qualidade do ensino vem sendo analisada com base nos dados do IDEB. Nesse sentido, o que representa a avaliação do IDEB para você, sua escola e seu município? Qual a opinião dele sobre estas avaliações e quais os (outros) aspectos você gostaria de destacar?
- 3) Quais os aspectos negativos, positivos, conflitantes, reflexivos você gostaria de destacar neste trabalho do IAS e no desenvolvimento da parceria para a qualidade do ensino do município?
- 4) Descreva, com base nos dados e em sua experiência, o que modificou/melhorou/piorou (ou não) o desempenho de seus alunos durante e após a parceria com o IAS? Conseguiu superar a defasagem idade-série em Benevides? Comente.
- 5) Você avalia com que as estratégias/metodologia de ensino do “Acelera Brasil” e “Se Liga” foram eficientes? A partir do material proposto era possível avaliar o quanto aprenderam? Comente sobre esse aspecto
- 6) Faça uma avaliação da parceria no período de 2010-2012 envolvendo os aspectos financeiros, pedagógicos, materiais, políticos. E em que medida favoreceram (ou não) a melhoria da qualidade do ensino?
- 7) Que outros aspectos/situações/experiência você gostaria de comentar sobre a qualidade do ensino?

Apêndice 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ declaro ter recebido da pesquisadora Oneide Campos Pojo as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa ***A parceria com o Instituto Ayrton Senna na educação de Benevides-PA.***

Declaro ainda que fui informado(a) das questões que se segue:

I – A pesquisa está sendo realizada no município de Benevides/PA e estão sendo entrevistados professores, ex-secretários, coordenadores e supervisores que atuaram nos Programas “Acelera Brasil” e “Se Liga”. Os dados serão tratados utilizando a técnica da análise de conteúdo e comporão a tese de doutoramento da pesquisadora em questão;

II – Os participantes desta pesquisa não são obrigados a responder as perguntas formuladas pela pesquisadora, assim como tem liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem que haja penalidade de qualquer natureza;

III – A participação na pesquisa deverá contribuir para acrescentar à literatura acadêmica especializada no âmbito das políticas públicas educacionais e não pode acarretar gastos ao participante, assim como não receberá nenhum tipo de remuneração de UFPA, do Grupo de Pesquisa ou da pesquisadora;

IV – Não serão escritos no corpo do texto os nomes e dados pessoais dos participantes entrevistados durante a pesquisa, a não ser que o mesmo autorize tal questão;

Declaro (☐) Autorizar

(☐) Não autorizar que minha identidade seja revelada.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação, na análise da pesquisa e eventualmente utilizadas em publicações científicas pela pesquisadora. Caso tenha alguma dúvida em relação à pesquisa ou mesmo necessidade de rever algum posicionamento, pode contatar com a responsável pelo estudo (Oneide Pojo, fones 3272-7058 e 8383-9983 e oneidepojo@yahoo.com.br)

Belém (PA), _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Participante

Oneide Campos Pojo – Pesquisadora

Apêndice

QUADRO SÍNTESE DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

PSEUDÔNIMO	CARGO	FORM. ACADÊMICA
Irineu	Sec. Adjunto (2005-2011) Secretário de Educação/2012	Pedagogia
Elieza	Secretária de Educação (2005-2011)	Pedagogia
Flor	Secretária Adjunta (2012)	Pedagogia
Osi	Coord. IAS de 2010-2011	Pedagogia
Natal	Supervisora 2010/2011 Coord. IAS/2012	Pedagogia
Cristina	Professora SL*	Pedagogia
Vana	Professora AC**	Pedagogia
Júlia	Professora AC	Pedagogia
Conce	Professora AC	Pedagogia
Fávio	Professor AC	Pedagogia
Vana	Professora AC	Pedagogia
Renata	Professora SL	Pedagogia
Karina	Professora SL	Letras
Margarida	Diretora de Escola	Pedagogia
Deir	Diretora de Escola	Pedagogia e Letras
Maria	Professora SL (10/11) Supervisora (2012)	Pedagogia
Ruth	Supervisora	Pedagogia
Neide	Professora SL (10/11) Supervisora (2012)	Letras

*SL – Se Liga

**AC - Acelera