



Comissão organizadora

Profa. Dra. Teise Garcia (RP-USP)

Profa. Dra. Luciane Muniz R. Barbosa (UNICAMP)

Profa. Dra. Raquel Borghi (RC-UNESP)

Profa. Dra. Regiane Bertagna (RC-UNESP)

Profa. Dra. Theresa Adrião (UNICAMP)

ANAIS

Realização

GREPPE
Grupo de Estudo e Pesquisas em Políticas Educacionais



Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I

V Seminário Internacional de Pesquisa do GREPPE
**Dimensões da Privatização
na Educação Básica**

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profª. Dra. Teise Garcia (RP-USP)

Profª. Dra. Luciane Muniz R. Barbosa (Unicamp)

Profª. Dra. Raquel Borghi (Unesp-RC)

Profª. Dra. Regiane Bertagna (Unesp-RC)

Profª. Dra. Theresa Adrião (Unicamp)

COMITÊ CIENTÍFICO

Profª. Dra. Cassia Domiciano (Universidade Metodista de São
Paulo/Umesp)

Profª. Dra. Dalva de Souza Franco (Centro Universitário São Camilo)

GRUPO DE TRABALHO

Amanda Fornari (USP-RP)

Andreia Alves Pereira (USP-RP)

Andrey da Silva Mori (Unicamp)

Bárbara Verissimo Kaleda (USP-RP)

Daiane Cristina da Silva (Unicamp)

Danielle Batista Cardoso (USP-RP)

Ellen Ceccon (Unicamp)

Santiago Castigio e Monteiro (USP-RP)

Fabiana Alvarenga Filipe (Unesp-RC)

Kelly Marques dos Santos (USP)

Nathália Sola da Rocha (Unesp-RC)

Kelly Cristina Reis Munhoz Garcia (Unesp-RC)

GRUPO DE TRABALHO (cont.)

Ricardo Baldochi (USP-RP)

Rodrigo Soares da Silva (USP)

Selma Zeferino Macedo dos Santos (Unicamp)

Sônia Maria Rodrigues Simioni (USP-RP)

PARECERISTAS *AD HOC*

Adriana Dragone Silveira (UFPR)

Cileda Perrela (Zumbi dos Palmares)

Cristiane Machado (Unicamp)

Dalva Valente Guimarães Gutierrez (UFPA)

Deborah Goulart (Unifesp)

Fátima Cossio (UFPel)

Juca Gil (UFRGS)

Luciana Leandro da Silva (UFCG)

Luciane Muniz (Unicamp)

Luiz Araújo (UnB)

Márcia Jacomini – Unifesp (Unifesp)

Maria Aparecida Monção (Unicid)

Maria Aparecida Nunes (UFPB)

Nathalia Cassettari (UnB)

Raquel Fontes Borghi

Regina Tereza Cestari de Oliveira (UFMS)

Roger Marchesini de Quadros Souza (Umesp)

Rosana Evangelista da Cruz (UFPI)

Sabrina Moehlecke (UFRJ)

PARECERISTAS *AD HOC* (cont.)

Salomão Ximenes (UFABC)

Sônia Simioni (USP-RP)

Theresa Adrião (Unicamp)

Thiago Alves (UFPR)

Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

EQUIPE DE PRODUÇÃO EDITORIAL

(Organização)

Cassia Domiciano

Dalva Franco

Teise Garcia

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Cassia Domiciano

Dalva Franco

APRESENTAÇÃO	9
PROGRAMAÇÃO DO EVENTO	10
TRABALHOS	12
EIXO 1 - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO	13

Avaliação em larga escala e bonificação por resultados no estado de São Paulo: induzindo a que concepção de qualidade educacional? – Fabiana Alvarenga **FILIPE**..... 14

Avaliação do rendimento escolar na rede pública paulista: caminhando para privatização? – Hayla Emanuelle **TORREZAN**; Henrique Kendi **NAKAMURA**..... 22

O papel da avaliação em larga escala no contexto da Nova Gestão Pública – Josiela Zutin **BATTISTELLA**; Fabiana Alvarenga **FILIPE** 32

As avaliações externas estaduais: apresentando o novo "SIMAVE" de Minas Gerais – Matheus Henrique da Cunha Pimentel **BRASIEL** 41

Impacto da avaliação 360º no trabalho docente de professores de uma escola de ensino integral – Mayara L. Calixto Dos S. **BARBOSA** 50

O conceito de “qualidade no ensino” e suas significações no ambiente escolar: reflexões a partir de questionário aplicado em uma escola municipal de Ribeirão Preto – Rafael José da **SILVEIRA**..... 59

Políticas de avaliação na educação básica e privatização: reflexões acerca dos indicadores de qualidade da educação infantil paulistana – Tássio José da **SILVA** 71

O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: uma análise comparativa entre as redes estadual e municipal de educação – Vanessa **LANDIM**..... 80

EIXO 2 - GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVATIZAÇÃO 89

Privatização da gestão da escola pública: um caminho para qualidade? – Adriana Maria **SILVA**; Ana Paula **SILVEIRA**; Francisca Helena **VETORAZZO** 90

Orientações ao diretor de escola na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e concepção de gestão escolar: uma análise sobre a Lei 1.256/2015 – Aline Gabriela Anacleto do **NASCIMENTO** 96

Ensino integral paulista e carreira docente: alterações no sentido da educação pública – Ana Lara CASAGRANDE ; Joyce Mary ADAM	105
A proposta de reorganização escolar e as ocupações estudantis no Estado de São Paulo – Andréa dos Santos LOPES ; Daniela Lima Nardi GOMES ; Nathalia Suppino Ribeiro de ALMEIDA	114
A coexistência de diferentes orientações para gestão escolar em duas redes estaduais brasileiras: Minas Gerais e Goiás – Bárbara Veríssimo KALEDA	123
Tendências de privatização da educação básica: análise de matrículas do Ensino Médio – Carlos Rodrigo CHERRI ; Paulo C. CEDRAN ; Chelsea M.C. MARTINS	132
Governança induzindo mecanismo de gestão empresarial na gestão escolar pública – Carolina Machado D'AVILA ; Ingrid Luana Souza Rosário TANIHARA	139
Estratégias de privatização da rede pública estadual de Pernambuco: introdução à análise dos programas de governo de Eduardo Campos (2007-2014) – Daiane Cristina da SILVA	149
O Privado na gestão da rede estadual de educação do Espírito Santo – Eduardo Augusto Moscon OLIVEIRA ; Francisco José Soares COSTA ; Ester Marques; Rayra Sarmiento FERREIRA	158
A Concepção de gestão escolar na grande mídia no Brasil: um estudo sobre a revista Veja, no período de 1997 a 2014 – Eduardo Villela MACHADO	166
(Des)valorização da educação física escolar no contexto das reformas empresariais – Fernanda Martins PEREIRA ; Eduardo Henrique OLIVEIRA	171
Relação público-privada na educação: a parceria do município de Campinas-SP com a Comunitas – Fernando Xavier SILVA	180
Mais Educação, Relatório "O Programa mais Educação" realizado pelo Itaú Social: Um debate para o novo mais educação – Gabriela Freitas SAQUELLI	188
A lei de cotas e a origem escolar dos estudantes das escolas técnicas: surgimento de novos eleitos? – Gustavo A. S. INÁCIO ; Débora PIOTTO ; Iris TETZLAFF	197
Transformações Educacionais no Século XX: apontamentos sobre as políticas sociais e educacionais – Leonardo Henrique Cardoso de ANDRADE ; Tatiana Ferreira dos SANTOS ; Helen Barbosa Raiz ENGER	206
Expansão das parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos: desafios e implicações para gestão da educação infantil em Campinas-SP – Maria Lúcia Lemos CECCON	213

Gerencialismo, precarização e responsabilização: o cenário do trabalho docente em Minas Gerais entre os anos de 2012 e 2015 – Nathália Arcênio de TOLEDO	223
Instituto Unibanco e a formulação de políticas para o Ensino Médio na implementação do Jovem do Futuro em parceria com o Programa Ensino Médio inovador – Priscila de Paula RODRIGUES	232
Problematizações e reflexões: as OS na Educação Goiana – Rodrigo RODRIGUES	238
Crítica da gestão da escola como empresa: fator de sofrimento e adoecimento profissional – Sonia M. R. SIMIONI	247
O projeto de reorganização da rede de ensino de São Paulo em portais de notícias: atores e argumentos da privatização da educação básica – Thais Rodrigues MARIN	253
Anacronismo para o subdesenvolvimento: os itinerários formativos enquanto promotores das desigualdades sociais – Vania de F. MARTINO ; Aline M. DELALIBERA ; Santiago C. e MONTEIRO	263
Escola de civismo e cidadania: considerações sobre a gestão militar em colégios públicos de Goiás – Vinicius Borges ALVES	272

EIXO 3 - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO

281

O controle social dos programas de subvenção à iniciativa privada na educação infantil – Beatriz Aparecida da COSTA	282
Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino: recursos para o setor privado no estado de Minas Gerais – Ellen CECCON	291
Um aporte sobre os contratos de trabalho entre professores e seus assistentes que atuam na rede privada de ensino e Ribeirão Preto – Gabriela Diamanti da SILVA ; José Marcelino de Rezende PINTO	302
Políticas de subvenção pública a instituições privadas: Programa 'Bolsa Creche' e 'Escolas autogestionadas' – Jaqueline dos Santos OLIVEIRA	310
Breves exemplos de estratégias de privatização da oferta da educação básica – Kátia Aparecida dos Santos Imbó; Gabriela RAMOS	319
A face do Estado subsidiário e as tendências privatistas: análise do Plano de Governo do Estado do Rio de Janeiro (2007-2014) – Kelly Marques dos SANTOS	329

EIXO 4 - DIREITO À EDUCAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO 339

- Parcerias entre o setor privado na gestão do estado do Mato Grosso – Danielle Batista **CARDOSO**..... 340
- Compulsoriedade da educação pré-escolar no Brasil: diálogos com a literatura – Elisa Mariana **TORRES**; Roberta Cristina **GOBI**..... 346
- Caminhos da privatização endógena e exógena: apontamentos e perspectivas sobre o cenário brasileiro – Janis Leonicia **KUNRATH**; Luciana Pereira da Silva **LOPES** 355

EIXO 5 - CURRÍCULOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO 364

- O uso de Sistemas Apostilados de Ensino (SAE) por professores do Ciclo I: alguns apontamentos – Edimar A. **SILVA**; Yoshie Ussami F. **LEITE** 365
- O currículo enquanto homogeneização cultural e supremacia hegemônica – Ellen Braune **SILVA**; Kelly **FERREIRA**; Priscila Maitara **RIBEIRO**; Paula Ravagnani **SILVA** 374
- Política pública curricular paulista: um viés de privatização – Ivani Lourdes Marchesi de **OLIVEIRA**; Maria Aparecida Gomes **CHAVES**; Tania Maria de Souza **BATISTA** 383
- Devir-criança e seu significado da educação na infância – Jonathan Machado **DOMINGUES**..... 388

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, GREPPE, agregando pesquisadores vinculados às diferentes universidades públicas no Estado de São Paulo, caracteriza-se pela realização de estudos, pesquisas e eventos acadêmicos de caráter interinstitucional com o objetivo de promover o aprofundamento teórico e discussão de temas relevantes para a política educacional brasileira. Com seções em três universidades públicas de São Paulo (Unesp-Rio Claro, Unicamp e USP-Ribeirão Preto), o GREPPE é composto por docentes, pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação. O grupo se caracteriza pela realização contínua e sistemática de estudos, pesquisas e eventos acadêmicos de caráter predominantemente interinstitucional com o objetivo de promover o aprofundamento teórico e a discussão de temas relevantes para a política educacional brasileira.

O GREPPE realizou em 2017 o seu V Seminário Internacional de Pesquisa. A primeira edição ocorreu em 2007, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, campus Rio Claro, com o tema “Autonomia e Regulações da Escola”. Dois anos após, em 2009, ainda na Unesp de Rio Claro, realizou-se o II Seminário Internacional: “Interfaces entre o Público e o Privado para a oferta educacional”. O III Seminário Internacional de Gestão Educacional, em 2011, sediado na UNESP, teve o tema “Organização do Trabalho na Escola e reformas Educativas”. Em 2014 realizou-se o IV Seminário Internacional do Greppe, sediado na Unicamp, com o tema "Privatização da Educação Básica no Brasil e Na América Latina", entre os dias 6 e 8 de agosto

O V Seminário Internacional de Pesquisa do Greppe, com o tema “Dimensões da privatização na Educação Básica”, realizou-se na Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), entre os dias 3 e 4 de agosto de 2017, recebendo trabalhos de profissionais, estudantes e pesquisadores do campo educacional sob cinco eixos:

Eixo 1- Políticas de avaliação na educação básica e privatização

Eixo 2- Gestão da educação pública e privatização

Eixo 3- Financiamento da educação básica e privatização

Eixo 4- Direito à educação e privatização

Eixo 5- Currículos Escolares na Educação Básica e privatização

A partir dos eixos temáticos o grupo pretendeu promover a socialização de pesquisas relacionadas às temáticas de investigação indicadas, contribuindo para a produção do conhecimento e debate sobre as políticas educacionais.

PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

03 de agosto

8h30 às 9h- Credenciamento/ café de recepção

9h às 9h30- Mesa de Abertura:

Direção da Faculdade, departamento, Coordenação do programa de Pós-Graduação em Educação, Coordenação do GREPPE

9h30 às 12h

Mesa redonda 1

Privatização na Educação Básica e a Gestão Educacional: modelos em debate

- Maria Vieira Silva -UFU

- Teise Garcia – USP-RP

- Alfredo Libombo - Secretário executivo do MEPT - Movimento de Educação para Todos de Moçambique /ReLus - Rede Lusófona pelo Direito à Educação

Coordenação: Selma Venco- Unicamp

12h30 às 14h- almoço

14h às 17h-

Mesa Redonda 2

Currículos Escolares na Educação Básica e privatização

- Sabrina Moehlecke – FE/UFRJ

- Raquel Borghi – Unesp-RC

- Regiane Bertagna – Unesp-RC

- Rui da Silva- Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto/Rede Lusófona pelo Direito à Educação.

Coordenação: Beatriz Aparecida da Costa – Unesp-RC

Conferência

Economia e Direitos Sociais Pós-PEC 55/2016

Pedro Rossi- Instituto de Economia da Unicamp

Debatedor: José Marcelino – USP- RP

Coordenação: Teise Garcia – USP-RP

04 de agosto

9h às 12h30

Mesa redonda 3

Formas de subsídio público à oferta educativa: modelos em debate

- Juliana Paula Azevedo – Psychology Department of Health Service Executive – Dublin
- Theresa Adrião – Unicamp
- Daniel Cara- Coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Coordenação: Priscilla Rodrigues – GREPPE/USP

14h às 15h30

Sessão de Pôsteres

Apresentação de trabalhos – Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP-USP)

16h- 17h

Sessão de encerramento

Coordenação-Greppe

- Theresa Adrião – Unicamp
- Teise Garcia-USP
- Raquel Fontes Borghi- Unesp-RC
- Regiane Helena Bertagna-Unesp-RC

TRABALHOS

EIXO 1 - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS NO ESTADO DE SÃO PAULO: INDUZINDO A QUE CONCEPÇÃO DE QUALIDADE EDUCACIONAL?

Fabiana Alvarenga Filipe
fabiana_alvarenga@yahoo.com.br
Unesp – Rio Claro/SP

RESUMO

Este trabalho apresenta alguns resultados da pesquisa que analisou a concepção de qualidade educacional induzida pelas avaliações em larga escala em documentos oficiais do estado de São Paulo. A investigação, que está inserida na abordagem qualitativa e utilizou-se das pesquisas documental e bibliográfica com análise de conteúdo, mostrou que desde a década de 1990 o estado trabalha para manutenção e aprofundamento de uma política de caráter neoliberal no campo educacional, com a utilização dos resultados do SARESP para compor o IDESP e este, para bonificar os professores, promovem o reducionismo da concepção de qualidade educacional.

Palavras-Chave: Neoliberalismo. Avaliação em larga escala. Qualidade Educacional.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, com a adoção de políticas ancoradas no ideário neoliberal, a educação paulista, acompanhando a reforma educacional que acontecia no âmbito federal, passa por diversas transformações e uma delas é a centralidade que assumem as avaliações em larga escala.

Dantas (2013) analisa política educacional do estado de São Paulo, constante do Comunicado da Secretaria de Educação de 22 de março de 1995 e aponta que o discurso presente no documento parte “[...] do diagnóstico que aponta a máquina administrativa como obsoleta e incapaz de servir de instrumento para as necessidades da reforma educacional [...]” e então, caberia ao governo estadual “[...] o papel de administrador.” (DANTAS, 2013, p. 39).

Acerca das mudanças para reformar o Estado, Lammoglia (2013, p. 105) assinala que “[...] temos o incentivo à municipalização do ensino, com o interesse de

descentralização, e a implantação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, o Saresp, como mecanismo de controle.” (LAMMOGLIA, 2013, p. 105).

De acordo com Dantas (2013, p. 44), o objetivo anunciado do SARESP “[...] foi a integração das ações escolares a partir do estabelecimento de um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e a criação de condições para que as escolas respondam por eles.”, e sua implantação “[...] inaugura um novo e importante estágio na trajetória iniciada em 1992, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, caminhando em direção à construção de uma política de avaliação da Rede de Ensino.”.

Segundo Oliveira Júnior (2013), a política do SARESP está circunscrita em três grandes momentos, no período compreendido entre 1996 e 2011. O primeiro momento, é designado pelo pesquisador como “Formação identitária no contexto do pioneirismo das avaliações em larga escala (1996-2002)”, “[...] em busca da melhoria da qualidade educacional, no contexto, em ampla ascensão, da avaliação em larga escala no Brasil.” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 55-56).

O segundo grande momento, designado por Oliveira Júnior (2013) como “Instabilidade do sistema no contexto da alternância no comando (2003 a 2007)”, “[...] teve como características fundamentais a **instabilidade na estrutura do sistema**, marcado por muitas **trocas de comando da Secretaria de educação**.”, que “[...] foram responsáveis pela preparação para outra importante transformação do SARESP, iniciada em 2007 e efetivada no terceiro grande momento, a partir de 2008.” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 65, grifo nosso).

O terceiro grande momento foi designado pelo autor como “Estabilidade do sistema no contexto do hiperpragmatismo gerencial (a partir de 2008)”, que, de acordo com o autor “[...] alinha-se a um formato gerencial que atua [...] numa racionalidade essencialmente instrumental, com foco nos resultados dos alunos no SARESP, objetivando sua evolução.” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 72).

A POLÍTICA DE BONIFICAÇÃO POR RESULTADOS E A QUALIDADE EDUCACIONAL

Em 6 de novembro de 2008 é disparada a Resolução SE 74, que instituiu o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o IDESP.

O dispositivo legal, em seus considerandos aponta que “[...] o **Programa de Qualidade da Escola - PQE** - visa **garantir o direito fundamental de todos os alunos das escolas estaduais paulistas poderem aprender com qualidade [...]**” e traz “[...] a **necessidade de disponibilizar à unidade escolar diferentes indicadores de natureza quantitativa e qualitativa** que forneçam **diagnósticos acerca da qualidade** do ensino oferecido e possibilitem a definição de **metas exequíveis [...]** (SÃO PAULO, 2008a, grifo nosso).

A partir dos “considerandos” acima mencionados, a Secretária da Educação institui o PQE e o IDESP, que, de acordo com o artigo 1º da norma, permitem:

I - avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio;

II - **fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores escolares na tomada de decisões** de modo a direcionar as escolas para a **melhoria dos serviços educacionais** que oferecem;

III - **subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade** e da equidade do sistema de ensino na rede estadual. (SÃO PAULO, 2008a, grifo nosso).

Podemos perceber que, de acordo com o dispositivo o PQE e o IDESP darão conta, a partir do estabelecimento de metas, de promover a melhoria da qualidade do ensino.

Para o cálculo do IDESP, de acordo com o artigo 2º da Resolução SE 74/2008, são considerados o desempenho escolar, medido pelos resultados atingidos no SARESP e o fluxo escolar (SÃO PAULO, 2008a).

De acordo com o artigo 3º da norma, o “[...] O IDESP subsidia: I - o cálculo das **metas de qualidade** fixadas **para cada unidade escolar;**” e também “II - o **indicador coletivo específico** a ser utilizado na atribuição da **bonificação por desempenho ou mérito** dos servidores.” (SÃO PAULO, 2008a, grifo nosso), ou seja, a Resolução SE 74/2008, além de tratar sobre o IDESP, vincula o referido indicador ao pagamento de bonificação por desempenho ou mérito.

O artigo 4º da Resolução traz as metas que as unidades escolares deverão alcançar até 2030, de forma que é possível afirmar que o dispositivo legal em voga avança no sentido de dar centralidade aos resultados do SARESP. Ou seja, “O PQE e o IDESP são exemplos que implicam diretamente o desenvolvimento de ações para gerenciar as escolas e sua evolução.”, provocando “[...] nas escolas medidas mais pragmáticas em torno do SARESP, um conjunto mesmo de desdobramentos práticos acerca dos resultados dessa avaliação.” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2013, p. 72-73).

É necessário destacar também que além da utilização dos resultados do SARESP na composição do IDESP, tal índice é utilizado para pagamento de Bonificação, ou seja, o SARESP agora não traz apenas o desempenho dos alunos, mas também serve de instrumento para “premiar” os profissionais da educação.

De acordo com Oliveira Júnior (2013, p. 76), a criação do PQE e do IDESP “[...] são grandes balizas de refinamento em torno do SARESP, e suas relações e aplicações no setor educacional reforçam a preocupação, por parte do governo, com a questão da qualidade, equidade, fluxo e proficiência no contexto educacional.”

Diante da exposição da Resolução SE 74/2008, podemos afirmar que há evidências de que a centralidade do SARESP, com a utilização de seus resultados na composição do IDESP, ancorados numa política pautada no cumprimento de metas, assinalam que a qualidade educacional pode estar sendo concebida de forma reducionista.

Importante ressaltar que um dia depois de disparada a Resolução 74/2008, entra em vigor a Resolução SE 76/2008, que “Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual”, “amarrando o IDESP e o PQE à sua Proposta Curricular, que “[...] passa a constituir o **referencial básico obrigatório** para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual (SÃO PAULO, 2008b, grifo nosso).

Com muitos dispositivos legais correlatos, a Lei Complementar 1.078/2008 “Institui a Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria de Educação”, a ser paga, de acordo com o artigo 1º, “[...] aos servidores em efetivo exercício na Secretaria da Educação, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, **visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.**” (SÃO PAULO, 2008c, p. 1, grifo nosso).

Em seu 2º artigo, a referida Lei explicita que a Bonificação não é vinculada ao salário do servidor e que está vinculada ao cumprimento de metas fixadas pela Administração (SÃO PAULO, 2008c).

Segundo os documentos, a BR possui o objetivo de melhorar e aprimorar a qualidade do ensino público. Entretanto, essa melhoria está pautada na “recompensa” àquelas unidades escolares ou unidades administrativas que cumprirem metas pré-estabelecidas pela Administração, ou na punição (como entendemos) àqueles que não cumprirem.

A BR está pautada nas metas dos indicadores, que deverão ser cumpridas em determinado período de tempo. A partir desse indicador e da meta estabelecida é consolidado o índice de cumprimento de metas.

A avaliação dos resultados prevista no 3º artigo da Lei, de acordo com o 5º artigo “[...] será baseada em indicadores que deverão refletir o **desempenho institucional** no sentido da **melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem**, podendo considerar, quando for o caso, indicadores de desenvolvimento gerencial e absenteísmo.”. Esses indicadores, de acordo com o parágrafo único do mesmo artigo:

[...] serão definidos para períodos determinados, observados os **critérios** de:

- 1 - **alinhamento com os objetivos estratégicos da Secretaria** da Educação;
- 2 - **comparabilidade** ao longo do tempo;
- 3 - **mensuração objetiva** e apuração a partir de informações previamente existentes;
- 4 - **publicidade** e transparência na apuração. (SÃO PAULO, 2008c, p. 1, grifo nosso).

A melhoria da qualidade aparece novamente na Lei de forma reduzida a indicadores, que deverão estar em consonância com objetivos da Secretaria de Educação, para que possam ser comparadas. A “mensuração objetiva” parece dar credibilidade ao processo que traduz a qualidade da educação em números e a “publicidade e transparência” parecem validar toda essa “lógica”.

Diante do exposto, é possível inferir que o estado de São Paulo, por meio de documentos oficiais, vincula os resultados do IDESP com a BR. Dessa forma, a vinculação SARESP-IDESP-CURRÍCULO fica atrelada também à BR.

Até o presente momento, os documentos analisados evidenciam uma preocupação com a qualidade educacional, entendida como o IDESP, utilizado para “premiar” os profissionais que atingirem tal índice. Para além do questionamento acerca do reducionismo de qualidade educacional e da padronização do currículo para cumprimento das metas, emerge outra questão: Valorizar o IDESP e a BR faz com que as escolas avancem, ainda que, dentro do que os documentos consideram como qualidade educacional?

Nesse sentido, Sousa, Maia e Haas (2014) analisaram os resultados do IDESP de 41 unidades da rede pública de um município da Grande São Paulo, no período de 2008 a 2012, trazendo as metas estabelecidas, as variações do índice ano a ano e o recebimento ou não da bonificação.

Os dados da pesquisa apontam oscilações no desempenho das escolas no período analisado, entretanto, como o IDESP é recalculado anualmente, “[...] houve bonificação em 2012 para 22 escolas que apresentaram, nesse ano, desempenho inferior ao de 2008.” (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p, 200). Nesse sentido, as autoras afirmam que “Essa variação no cálculo e recálculo das metas, bem como nas bonificações com base no Idesp alcançado, colocam em questão a consistência dos resultados e a pertinência dessa iniciativa de política educacional.” (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p, 200).

Os dados apresentados pelas autoras indicam que

[...] o cumprimento de metas anuais não necessariamente representa melhoria de desempenho da escola; além disso, nem sempre a premiação recebida pela escola evidencia o aprimoramento de seu desempenho no decorrer dos anos. A focalização na alteração de desempenho anual e a correspondente premiação parecem iniciativas equivocadas, que não induzem a uma melhoria sustentada e cumulativa. (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014, p. 203).

Dessa forma, ainda que o IDESP seja tomado como referência de qualidade, o estudo acima mencionado aponta que não há avanços no sentido de melhoria do índice, tendo em vista que o recálculo do índice e a busca imediata de resultados para que haja bonificação, faz com que as metas de longo prazo não sejam relevadas (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014). Além disso, entendemos que o IDESP não expressa todas as dimensões da qualidade educacional.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, é possível afirmar que o estado de São Paulo trabalha desde a década de 1990 para manutenção e aprofundamento de uma política de caráter neoliberal no campo educacional.

É possível afirmar ainda que os documentos oficiais do estado de São Paulo analisados evidenciam que o SARESP ganha destaque a partir da introdução do IDESP e este último, sendo utilizado para a bonificação dos profissionais, acaba por induzir a qualidade educacional a uma concepção reducionista, em que o índice diz se a escola é de boa qualidade ou não. Nesse contexto, a Proposta Curricular serve para impulsionar o alcance de metas, podendo trazer alterações na organização do trabalho escolar – principalmente a padronização de conteúdos em função das avaliações externas.

Dessa forma, a proposta atual do SARESP, atrelada ao Currículo e a uma política de bonificação, carrega consigo uma concepção que naturaliza uma ideia de qualidade educacional atrelada aos princípios de mercado, que trazem consigo a competição, a

classificação, a premiação/punição dos indivíduos com o objetivo de responsabilizar as escolas, sob o discurso da prestação de contas à sociedade.

Nesse ponto, torna-se necessário retomar as discussões realizadas por Freitas (2012), acerca da interligação entre a responsabilização, meritocracia e privatização. Entendemos, pois, que a ligação entre os resultados das avaliações em larga escala, o estabelecimento de metas para o IDESP e a Proposta Curricular, podem impulsionar o setor público a adotar a lógica de gestão do setor privado, na tentativa de alavancar índices das unidades escolares.

Nesse sentido, compreendemos que a responsabilização, possível pelo não cumprimento das metas estabelecidas, é, de acordo com Freitas (2012), legitimada pela meritocracia, que, por sua vez, possui o objetivo de “[...] desenvolver novas formas de privatização do público [...]”, para que se constitua o espaço “público não estatal”, oposto ao espaço “público estatal”. (FREITAS, 2012, p. 346).

Depreende-se do exposto que as avaliações em larga escala, com as formas de utilização previstas nos documentos oficiais do estado de São Paulo, como por exemplo, consta da Lei 1.078/2008 que institui a BR, estão induzindo a qualidade educacional a uma concepção mercadológica, que centraliza, segundo os documentos, a ideia de qualidade pautada em quantidade, desconsiderando outros determinantes da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

DANTAS, G. K. G. **Política educacional paulista (1995-2012):** dos primórdios da reforma empresarial à consolidação do modelo gerencial. 2013. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

FREITAS, L. C. de. Apresentação. In: _____. Políticas públicas de responsabilização na educação (Dossiê). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

LAMMOGLIA, B. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) em escolas da rede estadual de ensino.** 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

OLIVEIRA JÚNIOR, R. G. de. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo:** Um estudo a partir da produção científica brasileira (1996-2011). 2013. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de

Campinas. Campinas, 2013. Disponível em: < <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/712>>. Acesso em 28 fev. 2016.

_____. **Lei Complementar 1.078, de 14 de dezembro de 2008.** Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 18 dez. 2008c. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/leis/legislacao-do-estado/>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

_____. **Resolução SE-74, de 6-11-2008.** Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE. [2008a]. Não paginado. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Resolução SE-76, de 7-11-2008.** Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. [2008b]. Não paginado. Disponível em: < http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqorient_ano.asp>. Acesso em: 12 jan. 2015.

SOUSA, S. Z.; MAIA, M. M. V. da; HAAS, C. M. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, mai./ago. 2014. Disponível em: < www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1931/1931.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.

AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA PAULISTA: CAMINHANDO PARA A PRIVATIZAÇÃO?

Hayla Emanuelle Torrezan – UNESP/Rio Claro

hayla_emanuelle@hotmail.com

Henrique Kendi Nakamura – UNESP/Rio Claro

hkendink@hotmail.com

RESUMO

No presente trabalho, apresentamos possíveis relações entre os desdobramentos do SARESP na prática de docentes que atuam na rede estadual paulista e as formas de privatização que permeiam o cenário educacional. A partir de uma pesquisa bibliográfica, identificamos os seguintes desdobramentos: planejamento e replanejamento do trabalho escolar; currículo direcionado à avaliação externa; e práticas pedagógicas e avaliativas orientadas para a realização do teste. A análise destes aspectos permitiu compreender de que maneira a privatização endógena vem se constituindo como o habitat para a privatização exógena. Finalizamos sinalizando um possível caminho para resistir à privatização no campo da avaliação.

Palavras-chave: SARESP. Avaliação externa. Privatização.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa em andamento que objetiva contribuir para a sistematização e análise da produção científica que trata do SARESP, bem como verificar e analisar a temática a partir da concepção de professores de salas regulares e coordenadores pedagógicos que atuam junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano) em escolas estaduais de um município localizado no interior do estado de São Paulo. Buscamos identificar possíveis relações entre os desdobramentos do SARESP na prática de docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino paulista e as formas de privatização que permeiam o cenário educacional.

A implantação do SARESP foi justificada como tendo por finalidade a obtenção de dados referentes ao sistema de ensino do estado, partindo do rendimento de estudantes

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

do Ensino Fundamental (3º, 5º, 7º e 9º ano) e Médio (3º ano), que pudessem servir como subsídios para as tomadas de decisões quanto aos rumos da política educacional e no que diz respeito ao planejamento e projeto pedagógico das escolas vislumbrando a melhoria da qualidade educacional.

Contudo, partimos do entendimento do SARESP como ação política planejada de um Estado pautado em ideais neoliberais, sendo que seus interesses consistem, basicamente, no controle do trabalho escolar para que esteja alinhado aos pressupostos definidos pelas agências internacionais de financiamento, em favor do mercado e com interesse na perpetuação e aprimoramento do sistema capitalista. (ALCANTARA, 2010; FREITAS, 2014; RIBEIRO, 2008).

O funcionamento dessa lógica de controle do trabalho escolar é mantido através da comparação das escolas por meio de *rankings* definidos com base no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), por intermédio dos quais se definem as metas de curto e longo prazo, atreladas a incentivos na remuneração dos profissionais da educação (ALCANTARA, 2010).

É justamente essa lógica de controle, de imposição de metas, uso de incentivos e comparações, via ranqueamento de escolas, que configuram a escola como uma empresa, e nesse sentido, segundo Ball e Youdell (2008) já podemos considerar como uma forma de privatização do setor público. Para estes autores, há no contexto global duas formas de privatização da educação pública: endógena e exógena.

A primeira – endógena – consiste na “[...] importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa”. Já a segunda – exógena – aparece caracterizada pela “[...] apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado [...]” quase sempre com benefício econômico “[...] y la utilización del sector privado em cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública” (BALL; YOUDELL, 2008, p.8).

É interessante observar, ainda segundo Ball e Youdell (2008), que as tendências para privatização endógena servem para preparar um caminho para a privatização exógena, pois a introdução destas ideias, métodos e práticas torna o ambiente mais dócil para que se produza uma privatização de maior alcance e com maior participação do setor privado.

Compreendemos que no cerne da privatização endógena a responsabilização e a meritocracia são pilares fundamentais para fundamentá-la:

Responsabilização e meritocracia são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da privatização. Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação. (FREITAS 2012, p.386, grifos do autor)

Dessa maneira, buscamos compreender como os desdobramentos do SARESP na prática de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental perpassam ou são atingidas pela privatização endógena, mais precisamente pela lógica da responsabilização e da meritocracia.

METODOLOGIA

Em razão das características que compõem esse estudo, tem sido desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo que para a efetivação dos objetivos propostos, dentro do escopo de metodologias atreladas a este tipo de abordagem, optou-se pela realização de um levantamento bibliográfico.

O levantamento bibliográfico sobre o tema, do qual suscitou esse trabalho, abrangeu dois níveis: a) Nacional: por meio do banco de teses e dissertações da CAPES; e, b) Estadual: por meio das bases de dados de três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP), em ambos os casos no período de 1996 a 2016, considerando os 20 anos de aplicação do SARESP.

Como critério de seleção, observou-se a presença dos descritores “Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo”, “SARESP”, “avaliação externa” ou “avaliação em larga escala” em todos os campos disponíveis, tais como o título, as palavras-chave e o assunto. Foram levantados 724 trabalhos no banco de dados da CAPES, enquanto nos catálogos das referidas universidades foram disponibilizados: 42 trabalhos pela USP, 70 trabalhos pela UNESP e 197 trabalhos pela UNICAMP.

Posteriormente, selecionaram-se os estudos que abordam o SARESP de forma mais específica ou que tratam das avaliações externas de um modo geral com foco no estado de São Paulo, totalizando 81 trabalhos.

A seguir, socializaremos parte dos resultados obtidos a partir da análise de dissertações e teses que versam sobre o tema com foco nos desdobramentos do SARESP na prática de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os autores estudados que se debruçaram sobre o objeto de estudo em questão demonstram que o SARESP vem se engendrando progressiva e acentuadamente no contexto escolar “[...] influenciando práticas, definindo metas, estabelecendo rumos, orientando o trabalho pedagógico” (ARCAS, 2009, p. 152).

A partir do levantamento de teses e dissertações, identificamos três aspectos que se constituem como fonte de análise para a questão dos processos de privatização que avançam no campo da educação pública, a saber: planejamento e replanejamento do trabalho escolar; currículo; práticas avaliativas em relação à aprendizagem dos alunos.

Um primeiro aspecto salientado nas teses e dissertações analisadas diz respeito à incidência do SARESP nos momentos de planejamento e replanejamento escolar.

Nestas ocasiões, os professores e a equipe gestora empenham-se na busca por estratégias pretendendo atingir as metas estabelecidas pela SEE/SP. Usufrui-se dos resultados das provas externas objetivando identificar as dificuldades dos estudantes para, posteriormente, desenvolver um trabalho pedagógico tendo em vista superá-las, vislumbrando o alcance de resultados cada vez mais elevados. O que chama atenção é que o trabalho realizado para superar as dificuldades dos estudantes é com vistas à avaliação externa. Desta maneira, exaltando-se o resultado, o foco deixa de estar na aprendizagem dos estudantes (PEIXOTO, 2011). Para Mello (2014) nestas oportunidades não se discutem os fins da educação, as questões políticas e sociais que estão em seu bojo, mas as metodologias de ensino que possam favorecer o atendimento das demandas externas.

Esta centralidade nos resultados, em momentos de planejamento e replanejamento, é um dos aspectos chave para compreendermos uma das bases da responsabilização verticalizada que permeia a lógica desta avaliação externa, pois os “[...] reformadores empresariais da educação exigem que haja uma formulação clara dos objetivos de aprendizagem a serem obtidos como forma de ‘verificar’ o atingimento desses no processo de avaliação” e, uma vez que tais objetivos não são alcançados, a

‘verificação’, posteriormente, converte-se em cobrança sobre os profissionais da educação (FREITAS, 2016, p.142).

Os reformadores empresariais, adeptos dessas teses, apostam que a avaliação (e a responsabilização que se segue, baseada no mérito da nota obtida nas provas) vai produzir uma melhoria nas médias dos estudantes. Quando não há essa melhoria, consideram que a escola falhou em dar atendimento adequado aos estudantes e, portanto, não está havendo “qualidade de ensino”. (FREITAS, 2016, p.143).

Cabe lembrar que o conceito de qualidade utilizado pelos reformadores empresariais advém do campo econômico, o qual, segundo Silva (2009, p. 219), “[...] dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil”.

Ainda, a escolha por referenciar a um conceito de qualidade e não outro expressa a intencionalidade dos promotores das políticas educacionais. Podemos dizer que o conceito de qualidade oriundo do campo econômico evidencia uma das faces da privatização endógena, descrita por Ball e Youdell (2008).

Contribuindo com a ampliação deste debate, algumas pesquisas sobre as quais nos debruçamos demonstraram que o currículo escolar é direcionado pelas avaliações externas, como o SARESP, focalizando seus conteúdos, habilidades e competências, o que ocasiona a delimitação e padronização do que é ensinado e avaliado. Deste modo, desconsideram-se as particularidades dos estudantes, ou mesmo das turmas e da escola como um todo, gerando um ensino desconectado da realidade escolar (ARCAS, 2009).

Em sua pesquisa, Cosso (2013) constatou que os conteúdos dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, que são partes da avaliação externa em pauta, estão sendo mais enfatizados e ocupam a maior parte da grade curricular dos estudantes, almejando um bom desempenho no teste, ao passo que os conteúdos referentes às áreas de História, Geografia e Ciências, não mais exigidas em suas últimas edições, foram colocados em segundo plano. Nesta dinâmica, deixam-se de lado conhecimentos importantes para uma formação humana plena.

Junto à questão do currículo, outro aspecto que vem associado a ele diz respeito às práticas avaliativas que estão sendo reformuladas, enquadrando-se na mesma lógica da avaliação externa mencionada, aderindo o seu conteúdo e formato (tipo de questão e

extensão) e adotando, inclusive, os procedimentos de aplicação que lhe são inerentes. Deste modo, tornam-se práticas voltadas ao treino para o teste, denominadas de simulados (MELLO, 2014).

Freitas (2016) alerta para o uso dos testes e seus limites no contexto de responsabilização verticalizada.

Testes são sempre limitados e, além disso, quando associados a recompensas, criam pressões para que a escola acabe por focar-se na preparação para os testes, produzindo estreitamento curricular. Dessa forma, eles acabam medindo mais o efeito de “preparação para o exame” do que de fato as habilidades “incorporadas” pelas crianças.

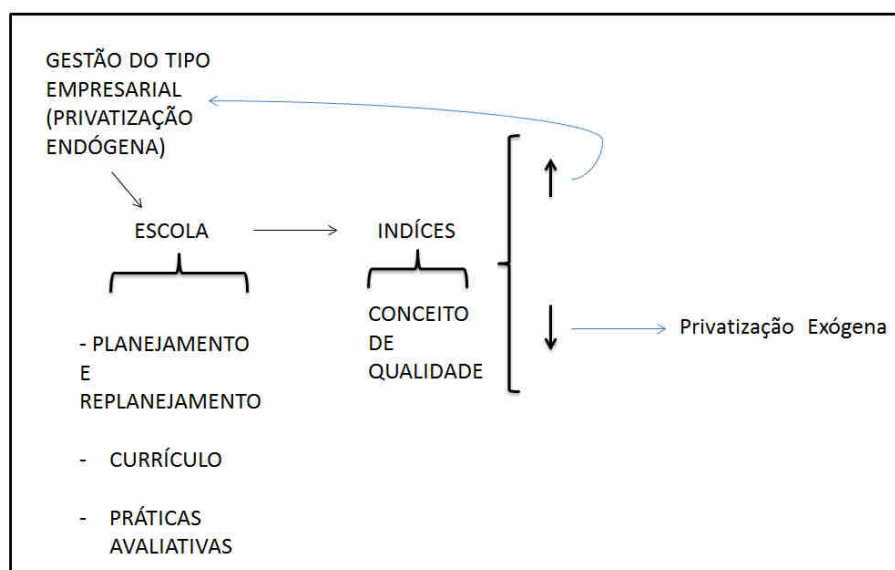
[...]

Nesse sentido, mesmo que a educação americana (ou a nossa) tivesse resultados muito bons nos testes das disciplinas, eles estariam refletindo um conceito estreito de educação, voltado exclusivamente para o ensino de habilidades de leitura e matemática, e não para a educação multilateral de seus jovens (FREITAS, 2016, p. 144-145).

Segundo Arcas (2009), as práticas avaliativas induzidas pelo SARESP e toda a problemática que o permeia acabam fortalecendo uma perspectiva tradicional de avaliação que se assenta, dentre outros aspectos, no ideário de atribuição de notas, conforme os conteúdos memorizados, através das quais se calculam as médias e determina-se a aprovação ou reprovação do estudante, bem como no papel do professor como cerne no processo avaliativo. Estas mesmas práticas normalmente encontram-se limitadas ao propósito de verificação das aprendizagens e intervenções são realizadas principalmente em busca de melhores resultados na avaliação externa (COSSO, 2013). Com tudo isso, inibe-se uma proposta de avaliação formativa condizente às concepções de Fernandes e Freitas (2007).

Pode-se dizer que esses três aspectos elencados encontram-se orientados, com certa ênfase, para os índices, conforme apresentamos na figura 1:

FIGURA 1 – Fluxograma das formas de privatização no contexto escolar.



Fonte: elaborado pelos autores.

Além de estarem orientados para a promoção dos índices, cabe notar que os resultados caminham sob as duas formas de privatização: no caso de uma escola obter baixos índices, a tendência é que ocorra a privatização exógena. Já no caso da escola elevar seu índice ou mantê-la, a tendência é de reforçar o tipo de gestão que já incide sobre ela, ou seja, do modelo empresarial – entendido aqui como privatização endógena.

Exemplos dessa primeira é a transferência da gestão para as Organizações Sociais Privadas (O's), a transferência de recurso diretamente aos pais sob a forma de *voucher* e a introdução de sistemas pré-fabricados (em papel ou softwares) de setores privados (ADRIÃO et al., 2009).

Acrescentamos que o conceito de qualidade insere-se no debate sobre os índices quando baliza as demais ações do âmbito escolar. Se referenciada pela lógica do mercado empresarial – qualidade total –, as demais ações da escola continuarão a seguir o fluxo de reforço do próprio modelo de gestão empresarial. Ao contrário, postulando uma qualidade socialmente referenciada, podemos ensejar novas formas de resistência e de contra partida a visão mercadológica.

Diante da pressão causada pela ênfase nos resultados e pela responsabilização verticalizada, tomando-os como base, diversos autores, como Sordi e Ludke (2009), apontam a Avaliação Institucional Participativa (AIP) como necessária, porque serve de contraposição às políticas de responsabilização.

De acordo com Sordi e Ludke (2009), a AIP consiste na releitura da realidade escolar, realizada por seus atores locais (equipe gestora, professores, estudantes, famílias e funcionários) embasados em distintas evidências, sendo específica de cada unidade de modo a considerar suas peculiaridades, com o intuito de encontrar explicações mais plausíveis para os problemas que afetam a escola e interferem na aprendizagem dos estudantes. Na concepção das autoras, essa avaliação deve funcionar como instância mediadora entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de sistemas.

De posse disso, além de reunirem elementos que os permitem compreender sua realidade e nela intervir de uma maneira mais efetiva em direção aos objetivos pretendidos e elencados em seu projeto político-pedagógico, estes atores terão subsídios para interpretar, contextualizar e dialogar com os dados provenientes das avaliações externas, aceitando-os ou refutando-os, de modo que estes deixem de ser meramente estatísticas. Trata-se de uma poderosa arma para enfrentar os problemas complexos da escola, com vistas a garantir aos estudantes seu legítimo direito de aprender, bem como para, aos poucos, minar determinadas falácias que visam o enfraquecimento da escola pública e do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário exposto decorre da pressão para que se atinjam bons resultados, esta que se materializa devido ao modo como os mesmos resultados são divulgados, através de *rankings*, difundindo uma representação negativa da escola que não cumpre as metas estipuladas. Outros fatores que influenciam nesse sentido são as políticas de responsabilização e bonificação (PEIXOTO, 2011).

Concordamos com Sordi e Ludke (2009) ao argumentarem que a AIP possibilita que a equipe gestora, professores, estudantes, famílias e funcionários se reconheçam enquanto coletivo e, desta maneira, se interroguem acerca do projeto que pretendem construir, se desafiem e se empenhem na realização do trabalho árduo que são chamados a enfrentar diariamente.

Cabe ressaltar que a privatização endógena já parece estar inserida no cenário educacional público com a incorporação dos valores, ideias, métodos e práticas do setor privado. Os processos de privatização avançam de forma significativa tanto em sua dimensão endógena como exógena. O campo precisa, portanto, ser disputado em diversos

âmbitos, seja na micropolítica da escola, bem como no campo teórico da questão da qualidade que referencia a educação pública.

Não temos a intenção de esgotar o assunto, mas sim de impulsionar novos estudos em torno da temática visto que há muito a ser explorado. Existem outras formas de privatização sendo inseridas na escola, na maioria das vezes, de forma encoberta e estas não podem passar despercebidas pela ameaça que representam ao irrefutável direito à educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ALCANTARA, M. S. **Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas**. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. 178 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta en la educación pública**. Bruselas, 2008.

COSSO, D. C. M. A organização do trabalho pedagógico em uma escola pública com alto IDESP. 2013. 267 f. **Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.**

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, L. C. de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016.

MELLO, L. R. **A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista**. 2014. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

PEIXOTO, J. S. **Políticas públicas de avaliação do Estado de São Paulo e as repercussões na prática pedagógica: Saresp em foco**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, D. S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo**. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES**, vol.29, n.78 pp.216-226. 2009.

SORDI, M. R. L. de.; LUDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

O PAPEL DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA

Josiela Zutin Battistella

lelabattistella@ig.com.br

Unesp – Rio Claro/SP

Fabiana Alvarenga Filipe

fabiana_alvarenga@yahoo.com.br

Unesp – Rio Claro/SP

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de discutir a centralidade e o papel que as avaliações em larga escala no campo educacional assumem no Brasil a partir da década de 1990, com a adoção de políticas ancoradas no projeto político neoliberal, momento em que entra em cena a chamada Nova Gestão Pública, por meio do PDRAE. A investigação, que foi realizada por meio de levantamento bibliográfico, aponta que por meio dos resultados das avaliações em larga escala, o Estado controla o trabalho educacional, responsabiliza os trabalhadores da educação e imprime uma lógica gerencialista no campo educacional.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala; Nova Gestão Pública; Responsabilização.

Em 1989 é chegado o fim de um intervalo de tempo, na história, caracterizado pelo confronto entre o projeto neoliberal e o socialismo democrático. O resultado é que o primeiro torna-se vitorioso, firmando-se como um discurso único com a propositura de livre mercado e menos Estado, Rios (2014).

O neoliberalismo, adotado no Brasil e em vários países a partir da década de 1990 apregoa que o Estado é culpado pela crise e que, portanto, a solução estaria em estratégias centradas na privatização e no Estado Mínimo. Esse projeto parte do princípio de que o mecanismo de mercado garantiria a superação dos problemas, sendo que essa lógica (mercadológica) deveria, inclusive, estar presente no âmbito do Estado. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009)

Dentro desse contexto, entra em cena no Brasil a Nova Gestão Pública (NGP), com a promulgação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995, que formaliza a alteração da administração pública brasileira, de burocrática para gerencial (BRASIL, 1995). O referido documento foi elaborado pelo Ministério da

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), criado especialmente para esta reforma, representado pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. No Plano o discurso é o de se tratar de decorrência frente ao “desafio de superação da crise: a ideia da reforma ou reconstrução do Estado, de forma a resgatar sua autonomia financeira e sua capacidade de implementar políticas públicas.” (BRASIL, 1995, p. 11)

Sob a prerrogativa de um conjunto de ideias, o PDRAE anunciou a adoção de práticas administrativas gerenciais em apresentação ao que acreditavam vir a ser o cerne das questões da mudança, plausíveis de execução:

A **reforma concreta** do aparelho do Estado **ocorre na dimensão-gestão**. É aí que a administração pública se torna mais efetiva e eficiente. É aí que ocorrem as mudanças culturais necessárias. É aí que as **práticas administrativas gerenciais** de fato ocorrem. É aí que **se definem os indicadores de desempenho**, que se treina e motiva o pessoal, que se desenvolvem estratégias flexíveis para o **atingimento das metas** estabelecidas. (BRASIL, 1995, p. 54, grifo nosso)

O documento “Uma Nova Gestão Pública para América Latina”, do CLAD – Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento, o qual era presidido por Luiz Carlos Bresser Pereira, aponta que as mudanças, no sentido de uma Reforma Gerencial deveriam ser orientadas:

- a) pela flexibilização organizacional, capaz de tornar os governos mais ágeis;
- b) pela montagem de uma rede de relações democráticas entre a prestação dos serviços públicos e os cidadãos-consumidores;
- c) pela implantação de um modelo contratual e competitivo de ação estatal, a partir do qual se possa aumentar a eficiência e a efetividade das políticas. (CLAD, 1998).

Dentre as características e objetivos da Reforma Gerencial, estão:

- A profissionalização da alta burocracia;
- A transparência e responsabilização;
- A descentralização da execução dos serviços públicos;
- A desconcentração organizacional;
- O controle dos resultados e;
- A autonomia gerencial, pautada em quatro tipos de controle (controle dos resultados, controle contábil de custos, controle por competição administrada e controle social (CLAD, 1998).

Compreendemos que as avaliações em larga escala possuem um papel central no desenvolvimento do projeto de Reforma Gerencial, principalmente no que tange aos quatro tipos de controle.

O PDRAE define a crise do Estado em três pontos:

[...] (1) como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado de bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) **a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática.** (BRASIL, 1995, p. 10-11, grifo nosso).

A superação da administração pública para gerencial, de acordo com o PDRAE, passa por um programa de publicização, em que “[...] transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle.” (BRASIL, 1995, p. 13).

Dessa maneira, o documento delimita o papel do Estado, conforme apresentado por Gonçalves; Luz; Cruz, (2004, p. 1), “[...] em que a concepção de público, antes pertinente ao âmbito estatal, aparece para demarcar um outro tipo de organização social, concretizada pelo que se convencionou denominar de público não-estatal.”

O referido documento traz de forma bastante clara que a reforma busca a transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo Estado, quando considera que

Deste modo **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**, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p. 13, grifo nosso).

Dessa forma, o Estado seria responsável por promover e regular os serviços educacionais, que poderiam ser prestados por terceiros.

Na apresentação do PDRAE, Fernando Henrique Cardoso, então Presidente, defende a necessidade das mudanças, deixando claro seus objetivos:

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

Como é possível observar, os termos destacados advêm da esfera mercadológica e indicam os “novos rumos” do país.

Toda essa lógica adentra o campo educacional e a justificativa neoliberal se apoia no argumento de que a crise na educação é consequência de uma expansão desordenada do sistema escolar que acarreta na má qualidade do ensino devido à improdutividade das práticas pedagógicas e de gestão. Gentili (2001) esclarece que, segundo os intelectuais neoliberais,

Existe uma crise de qualidade porque os sistemas educacionais latino-americanos não se configuraram como verdadeiros mercados escolares regulados por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática. A escola está em crise porque nela não institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamenta no mérito e no esforço individual dos “usuários” do sistema. (GENTILI, 2001, p. 18).

Para tanto, a saída neoliberal seria uma reforma no sistema escolar ancorada em mecanismos de mercado, ou seja, “[...] de tal perspectiva, sair da crise supõe desenvolver um conjunto de propostas em níveis macro e microinstitucionais mediante as quais seja possível institucionalizar o *princípio da competição* que deve regular o sistema escolar enquanto mercado educacional.” (GENTILI, 2001, p. 23, grifo do autor).

Com o processo educacional inserido na esfera mercadológica, “[...] generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais.” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 874).

Com a inserção da lógica gerencialista no campo educacional, as avaliações em larga escala ganham centralidade. Nesse contexto, os discursos oficiais afiançam se tratar de ferramentas que aferirão a qualidade da educação ministrada nas escolas e nos sistemas de ensino, assunto que será tratado no próximo tópico.

As avaliações em larga escala no contexto da NGP

Com a Reforma do Aparelho do Estado, que postula a “cobrança de resultados”, a avaliação é legitimada como promotora da qualidade. Dessa forma, as avaliações em larga escala ganham centralidade sob o mote de possibilitarem a averiguação da qualidade

das instituições educacionais; qualidade pautada nos critérios de eficácia, eficiência e produtividade advindos da lógica de mercado.

Essa centralidade se deve ao fato de que o Estado se torna agora um “Estado-Avaliador”, expressão que

[...] quer significar, em sentido amplo, que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados ou produtos* dos sistemas educativos. (AFONSO, 2000, p. 40, grifo do autor).

De acordo com Oliveira (2015, p. 639-640, grifo nosso)

A avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida pela NGP como elemento central para promoção da garantia da educação de qualidade. A avaliação passou a constituir-se em um **mecanismo central de regulação**, fornecendo indicadores que são utilizados nos **estabelecimentos de metas** de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na **remuneração dos docentes**. Além, é claro, de **determinar em última instância os currículos**.

O estado de São Paulo é um exemplo claro da utilização dos resultados das avaliações em larga escala na composição de indicador de qualidade da educação, no estabelecimento de metas e na incidência do cumprimento das metas na remuneração docente (SOUSA; MAIA; HAAS, 2014)

Dessa forma, entendemos que “[...] a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação.” e que “É por meio da avaliação que ela monitora a pretendida eficiência, no caso da educação, tomada como sinônimo de qualidade.” (OLIVEIRA, 2015, p. 640).

De acordo com Sousa (2008, p. 279)

A crença subjacente é a de que o aprimoramento das práticas administrativas e pedagógicas da escola se dará em consequência, por um lado, de respostas que a própria escola vier buscar frente aos resultados por ela obtidos quando da comparação de seu desempenho com o de outras e, por outro, de ações diferenciadas que o poder público desencadear nas mesmas, premiando aquelas que apresentarem “bons produtos” e, se não punindo, promovendo ações específicas nas que apresentem baixo rendimento, em relação aos critérios de produtividade estabelecidos.

Diante do exposto, é possível afirmar que as avaliações em larga escala, dentro da lógica gerencialista, assumem o papel de responsabilizar as instituições escolares pelo desempenho, haja vista possibilitarem um processo de *ranqueamento e* classificação dessas unidades. Essa prática conduz a uma

[...] desmesurada **competição entre as escolas e entre os sujeitos que as constituem**, a qual tende a ser gerada, sobretudo, pela crescente relação entre o aspecto do desempenho e critérios para alocação de recursos, incidindo, muitas vezes, inclusive, em remunerações variáveis no âmbito dos sistemas de ensino. (CARNEIRO, 2013, p. 135, grifo nosso).

Freitas (2012) destaca que “Ênfase em gestão e adição de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção.” e que “A lógica é transferida para o campo da educação.” (FREITAS, 2012, p. 383), o que Saviani (1986) denominava nos anos de 1980 como “pedagogia tecnicista” (FREITAS, 2012).

Atualmente, o tecnicismo se apresenta

[...] sob a forma de uma “teoria da responsabilização, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2012, p. 383).

O autor nomeia a formulação acima mencionada de neotecnicismo e explicita que essa política “[...] se estrutura em torno a três grandes categorias: *responsabilização, meritocracia e privatização*.”, que são interligadas e que “No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como “standards”, medidos em testes padronizados.” (FREITAS, 2012, p. 383).

Sobre as categorias mencionadas, Freitas (2012) pontua, apoiado em Kane & Staiger (2002), que “Um sistema de *responsabilização* envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções [...]” e que

As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constituem si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. (FREITAS, 2012, p. 383).

Dessa forma, responsabilização e meritocracia são duas categorias relacionadas que possuem o objetivo de “[...] criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação.” (FREITAS, 2012, p. 386).

Sobre a privatização, o autor esclarece que na última década houve mudanças na categoria, quando entra em cena o conceito de público estatal e público não estatal, trazendo a “gestão por concessão”, abrindo outras portas para o mercado (FREITAS,

2012). “Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente.” (FREITAS, 2012, p. 386).

A instituição de “bolsas” de estudos em instituições privadas, os conhecidos *vouchers* também é uma modalidade de privatização, como por exemplo, o Prouni-Programa Universidade para Todos e o Pronatec-Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, que transferem verba pública para a iniciativa privada (FREITAS, 2012).

Depreende-se do exposto que as avaliações em larga escala no campo educacional ganham centralidade no contexto da NGP por exercerem um papel fundamental de controlar e responsabilizar as instituições escolares e os profissionais da educação e por abrirem espaço para privatização.

Dessa forma, compreendemos que

Em meio à busca de resultados, vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto, ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números. (OLIVEIRA, 2015, p. 641).

Algumas Considerações

[...] são criados e recriados conforme a conjuntura política, cultural e o contexto sócio-histórico em que eles são produzidos. (KISTEMACHER, p. 2012, p. 229)

A partir dos referenciais teóricos apresentados, percebe-se que as avaliações em larga escala exercem um importante papel no bojo da Nova Gestão Pública (NGP), incidindo em graves consequências para educação pública; haja vista que, sob a prática de testes “tipo-padrão”, com critérios prepostos pelas políticas públicas, como: objetividade, validade, confiança e seletividade, sob o pretense discurso de diagnóstico do aproveitamento dos alunos e da qualidade do ensino, acabam por incidir numa escola que classifica e exclui sem medidas.

Contudo, há que permear as nossas discussões a condição de que

A educação nacional não pode ter como função dominante a transmissão de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de técnicas com o objetivo de aumentar a produtividade do sistema econômico. O homem e os próprios objetivos da coletividade devem vir antes. Mas, a atitude crítica, frente àquilo que ocorre numa sociedade, requer capacidade de agir e refletir por conta própria, com liberdade e responsabilidade. E isto só se atinge enfrentando as imposições ideológicas. (PAVIANI, 1986, p. 55)

Nessa perspectiva e respaldados pelas ideias do autor, é importante refletirmos, ainda, que a ideologia trata-se de uma enganosa consciência; uma inautêntica visão da realidade, apenas com a pretensão de globalidade e de coerência latente, e, sobretudo, com a característica de ser manipulada pelos detentores do poder.

Entretanto, tal condição, nos pede a aquisição de uma consciência crítica sobre toda e qualquer ideologia.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. 2 ed. Cortez Editora: São Paulo, 2000.151 p.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da república, 1995.

CARNEIRO, V. L. Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CLAD. Uma nova gestão pública para América Latina. 1998. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/343/349>>. Acesso em: 18 mai. 2017.

FREITAS L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: _____. Políticas públicas de responsabilização na educação (Dossiê). Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GENTILI, P. (Org). Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GONÇALVES, F. W.de A. S., LUZ, L.X., CRUZ, R. E. da. O programa dinheiro direto na escolar (PDDE) como política educacional do Estado contemporâneo. In: III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI GT-05, n. 3, 2004, p. 1-13. Anais...Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.5/GT5_6_2004.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

KISTEMACHER, L. C. Avaliação e qualidade da educação: um estudo histórico a partir da revista brasileira de estudos pedagógicos/INEP (1944-1964). In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e os governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015.

PAVIANI, J. **Problemas de Filosofia da Educação O Cultural -O Político -O Ético na Escola -O Pedagógico -O Epistemológico no Ensino**. 3ª ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. 2009. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

RIOS, M. C. As Políticas Públicas do Banco Mundial para a Educação Brasileira. **Educação em Foco**, Amparo, v.1, p.21-28, 2014.

SOUSA, S. Z. L. de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Editora Vozes. 2008, p. 264-283.

SOUSA, S. Z.; MAIA, M. M. V. da; HAAS, C. M. Avaliação, índices e bonificação: controvérsias suscitadas por dados da rede estadual paulista. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 58, p. 188-209, mai./ago. 2014. Disponível em: < www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1931/1931.pdf>. Acesso em: 26 set. 2015.

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS ESTADUAIS: APRESENTANDO O NOVO “SIMAVE” DE MINAS GERAIS

Matheus Enrique da Cunha Pimenta Brasiel
Universidade Federal de Viçosa
matheus.brasiel@ufv.br

Denilson Santos de Azevedo
Universidade Federal de Viçosa
dazevedo@ufv.br

Cristiane Aparecida Baquim
Universidade Federal de Viçosa
cristiane.baquim@ufv.br

RESUMO: Apresentaremos aspectos gerais iniciais de uma pesquisa qualitativa que vem sendo desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Viçosa. O trabalho aborda o tema das avaliações externas em larga escala, empreendidas pelo Estado para aferir dados sobre a qualidade do ensino das escolas. Apresentaremos uma descrição e nossas primeiras análises acerca das principais mudanças ocorridas, a partir de 2015, no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (SIMAVE), objeto desta pesquisa.

Palavras chave: SIMAVE; Avaliações Externas; Políticas de Avaliação.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que aqui iremos apresentar se encontra em fase inicial¹, e focaliza uma temática que tem ganhando destaque nos debates em torno das políticas públicas educacionais emergentes no cenário brasileiro: as avaliações externas, que são empreendidas pelos governos federal e estaduais, além do Distrito Federal, para determinar a qualidade do ensino da educação básica. Conforme Afonso (2009), nas últimas décadas, os países capitalistas ocidentais têm implementado as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*²).

¹ Apesar de inicial, essa pesquisa é decorrente de outras duas pesquisas de iniciação científica desenvolvidas anteriormente.

² De acordo com Afonso (2010, p. 22), o conceito de *accountability* é definido “como um processo integrado de *avaliação, prestação de contas e responsabilização*”.

Esta tendência homogeneizadora, por sua própria natureza ideológica, tem corroborado as próprias ações avaliativas, aumentando a sua eficácia legitimadora, ficando “difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subjazem” (Op. cit.). A partir do final dos anos de 1980, o Estado começou a avaliar o desempenho de seus estudantes a partir da implantação de modelos de avaliação em larga escala, que, além de avaliar, permitem elaborar *rankings* de todo o sistema educacional. Desse modo, no Brasil, passou-se a ter interferência de empresários na (re)elaboração das metas educacionais, onde as avaliações são elementos centrais na formulação de tais metas. Com as avaliações externas, de um lado, centralizam-se os processos avaliativos e, de outro, descentralizam-se os mecanismos de gestão e financiamento, tornando-os meios destinados a “otimizar” o produto esperado, os bons resultados no processo avaliativo.

No Brasil, as avaliações externas têm oferecido informações que são capazes de direcionar as políticas públicas educacionais, além de gerar mudanças de rumos na prática pedagógica desenvolvida nas escolas, provocando alterações em concepções historicamente concebidas, tais como qualidade, planejamento, formação docente, currículo, processo ensino-aprendizagem, dentre outros.

Desse modo, estamos realizando um estudo de natureza qualitativa para analisar o novo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica (SIMAVE), buscando compreender como ocorre a “responsabilização” das escolas perante seus resultados nas avaliações externas estaduais e quais as mudanças estruturais e organizacionais propostas pelo novo Simave, que foi reformulado no ano de 2015.

O Simave, criado no ano de 2000, foi elaborado com o objetivo de fazer diagnósticos para entender as dimensões do sistema público de educação do Estado e buscar seu aperfeiçoamento e eficácia. O Estado de Minas Gerais é um dos pioneiros em implementar um sistema próprio de avaliação, já que

até a criação do Simave, o Brasil não tinha uma tradição de avaliação destinada a verificar o desempenho dos estudantes nas diferentes etapas do percurso de aprendizagem. A partir do Simave, avançamos muito e, hoje, foram construídos, pelo Governo Federal, outros indicadores e instrumentos, como a Prova Brasil, que avalia todas as crianças do 5º e 9º ano no país inteiro, além disso o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (MINAS GERAIS, 2014, p. 9).

Desse modo, entendemos que a criação deste novo modelo de avaliação proposto pelo Simave poderá influenciar outros sistemas estaduais a repensarem suas práticas avaliativas, pois

Com o intuito de avançar no seu sistema de avaliação, Minas criou um novo desenho para o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - Simave, cujos contornos se alinham às avaliações nacionais e ampliam a abrangência das informações do desempenho alcançado pelos alunos. (MINAS GERAIS, 2016, p. 3)

Dada tamanha importância que tal temática tomou nas políticas públicas educacionais, compreendemos que é fundamental que sejam desenvolvidas pesquisas que pretendam investigar a composição desses modelos de política de avaliação, contribuindo para o debate e reflexão nesta área de pesquisa.

SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A avaliação externa pode ser utilizada, entre muitos outros objetivos e funções, para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização. Ou seja, a prestação de contas, como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação ou autoavaliação. Dessa forma, tais avaliações, geralmente implementadas pelo poder público (federal, estadual e/ou municipal), voltam-se para uma população que apresenta características em comum, capaz de ser medida, avaliada ou, de alguma forma, ordenada. A partir dos resultados baseados em testes padronizados, os governos traçam metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino (INEP, 2016).

Assim, a avaliação torna-se um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se a desigualdade. A partir dessa lógica, a avaliação passa a ter duas potencialidades funcionais. De um lado, “torna-se peça central nos mecanismos de controle, que se deslocam dos processos para os produtos, transferindo-se o mecanismo de controle das estruturas intermediárias para a ponta, via testagens sistêmicas” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875). Por outro lado, “a avaliação legítima “valorações” úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos *rankings*, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 875). Nessa lógica, tal competição é assegurada pela associação entre desempenho e financiamento, atrelada a critérios para alocação de recursos (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Debater sobre o tema das avaliações externas não é tarefa simples, por se tratar de um tema abrangente, que levanta acaloradas discussões entre os que defendem diferentes

pontos de vista. Dada a tamanha importância que esta problemática tomou nas políticas públicas educacionais, é fundamental que sejam desenvolvidas pesquisas que pretendam investigar a composição desses modelos de política presentes nas escolas públicas, contribuindo para o debate desta área de pesquisa.

AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO: O CASO DO SIMAVE

As avaliações externas surgem no cenário brasileiro no contexto da descentralização e democratização da educação básica, onde, especialmente a partir da década de 1980, grande parte da população historicamente excluída da escola passou a compor e frequentar as salas de aula. Em 1990, é instituído o SAEB, pelo estado brasileiro, gerando informações e diagnósticos que possibilitaram a elaboração e monitoramento de políticas públicas voltadas para a educação básica, colocando a avaliação externa no centro irradiador da política educacional (INEP, 2016).

Atualmente, as avaliações externas estão presentes nos mais diferentes níveis e contextos. No âmbito internacional, temos a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Já no âmbito nacional, temos o SAEB; o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). No âmbito estadual, apresentam-se os sistemas próprios dos estados brasileiros, como é o caso do Estado de Minas Gerais com o SIMAVE.

Atualmente, os Estados brasileiros e o Distrito Federal vêm valorizando as políticas de avaliação, criando seus próprios sistemas avaliativos da aprendizagem. Das 27 unidades federativas, 24 (88,9%) já apresentam sistema próprio de avaliação, sendo que apenas os estados de Santa Catarina, Roraima e Amapá não criaram seus sistemas próprios de avaliação.

O SIMAVE vem sendo aplicado anualmente em escolas das redes estadual e municipais, e tem como principal objetivo “oferecer indicadores educacionais que ajudem os profissionais da Secretaria de Estado da Educação a avaliar a eficácia e a equidade de seu sistema de ensino” (MINAS GERAIS, 2015, p. 8).

Em nossa pesquisa trabalhamos com os dados referentes ao SIMAVE, que atualmente³ é composto por dois programas: pelo Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e pelo Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (Proeb). O Proalfa é uma avaliação anual e censitária para alunos do 3º ano do Ensino fundamental para avaliar o desempenho dos estudantes em procedimentos de Leitura. Já o Proeb avalia competências expressas pelos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa e Matemática. As provas abrangem toda a rede pública – escolas estaduais e municipais (AGÊNCIA MINAS GERAIS, 2017).

No ano de 2015, quando houve a troca do comando do governo estadual de Minas Gerais, até então comandado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), para o Partido dos Trabalhadores (PT), o Simave passou por algumas alterações, como o nome, que era “Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica” e passou a se chamar “Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública”, com o slogan “Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais”.

O novo Simave parece estar alinhado com as políticas de avaliação do Governo Federal, além de estar comprometido para que os profissionais de educação possam se apropriar dos resultados, revertendo-os em ações pedagógicas, como aponta a secretária estadual de educação, Macaé Evaristo:

O desafio agora é pensar mecanismos para que os profissionais da educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação, dos seus resultados e principalmente tenham uma visão de cada um dos estudantes, para que possam compreender melhor esses resultados e, portanto, produzir respostas a partir dessas avaliações. Também é importante que o Simave possa ser compartilhado com as famílias, permitindo-lhes acessar esses dados. É preciso ainda fazer um acerto entre as esferas de governo, pois o Simave hoje não pode ser pensado isolado, mas no contexto de uma política nacional de avaliação do sistema de ensino. No momento, mantemos um diálogo profícuo com o Governo Federal buscando maneiras de articular o sistema estadual com avaliações nacionais para evitar duplicidades de esforços. A partir daí, poderemos trabalhar mais na apropriação dos resultados pelos profissionais, assessorar melhor as escolas no entendimento do que está sendo avaliado e pensar intervenções para a melhoria da aprendizagem (MINAS GERAIS, 2015, p. 7).

Em entrevista realizada no dia 05 de julho de 2016 em Belo Horizonte - MG, onde foi apresentado aos gestores das escolas estaduais o “novo Simave”, a secretária estadual de educação, Macaé Evaristo, aponta que

Os resultados são abertos e cada escola vai ter acesso ao seu resultado. Esse ano, não temos mecanismos para produzir comparações com os anos

³ Até o ano de 2014, o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) fazia parte do Simave. Entretanto, a partir de 2015, somente as avaliações do Proeb e Proalfa compõem esse sistema de avaliação.

anteriores, pois mudamos toda a dinâmica da avaliação. O importante é que cada escola se aproprie do seu resultado e pense uma melhoria a partir do que foi apresentado, que cada escola olhe para ela mesma e faça uma proposta de como ser melhor” (SEE/MG, 2016)

Assim, “não devem ser feitas comparações com os resultados anteriores obtidos pelas escolas. O que a escola deve fazer é se apropriar dos resultados e desenvolver estratégias e ações para avançar” (SEE/MG, 2016).

Foi noticiado no site da secretaria estadual de educação, no dia 06 de maio de 2016, “a nova concepção de Avaliação”:

A Secretaria de Estado de Educação inaugurou em 2015 nova concepção de avaliação dos estudantes e das escolas, pautada no compromisso com a promoção da equidade e com a redução das desigualdades educacionais. A proposta implementada visa promover uma mudança de cultura na avaliação, que leve as comunidades escolares a discutirem suas próprias potencialidades, sem provocar disputas competitivas de ranking. E implantar um novo paradigma que estimule a cultura de participação, de contribuição dos resultados de forma que cada escola compreenda sua realidade, entenda como está inserida em seu contexto social e que, a partir da sua realidade, busque alternativas de melhoria da aprendizagem (SEE/MG, 2016).

Outras mudanças ocorridas no Simave são de ordem técnica, como a inserção de novos anos⁴ avaliados no Proeb. Passa-se a dar um enfoque na equidade, surgindo novos indicadores, além de ter uma maior ênfase pedagógica, promovendo uma aproximação entre as avaliações externas e internas (MINAS GERAIS, 2015). Nos quadros 1 e 2 podemos observar algumas mudanças do antigo (até 2014) para o novo Simave (a partir de 2015), tanto na avaliação do Proalfa quanto do Proeb, respectivamente.

Quadro 1: As mudanças do Proalfa

Até 2014	A partir de 2015
DESENHO DO TESTE	
Modelo único de caderno ou modelos com variação na posição dos itens	16 modelos de cadernos diferentes, com 20 itens cada 80 itens na composição total dos cadernos
PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO	
Itens parcialmente lidos pelo(a) professor(a) aplicador(a)	Autonomia do respondente, ou seja, itens não lidos pelo(a) professor(a) aplicador(a)
DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	
Resultados de estudantes com deficiência	Resultados de estudantes com deficiência e de escolas indígenas incorporados às

⁴ Passaram a ser avaliados, pelo Proeb, o 7º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Até então eram avaliados apenas o 5º ano e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio.

e de escolas indígenas divulgados separadamente	médias gerais
--	---------------

Fonte: Minas Gerais, 2015.

Quadro 2: As mudanças do Proeb

Até 2014	A partir de 2015
ETAPAS E PERIODICIDADE	
5° e 9° anos do Ensino Fundamental e 3° ano do Ensino Médio avaliados anualmente	5°, 7° e 9° anos do Ensino Fundamental e 1° e 3° anos do Ensino Médio, sendo que em anos de aplicação da Prova Brasil, o 5° e 9° anos não são avaliados pelo Simave
DESENHO DO TESTE	
26 modelos de cadernos com 39 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)	21 modelos de cadernos com 26 itens para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)
PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO	
Aplicação em dias diferentes, para cada disciplina avaliada (Língua Portuguesa e Matemática)	Aplicação em único dia, das disciplinas avaliadas (Língua Portuguesa e Matemática), seguindo a aplicação da Prova Brasil
DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS	
Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo divulgados separadamente	Resultados de estudantes com deficiência, de escolas indígenas e atendimento socioeducativo incorporados às médias gerais

Fonte: Minas Gerais, 2015.

Quando as alterações foram propostas no novo Simave, surgiu a palavra equidade, passando a se chamar “Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública”, termo este que tem forte conotação. Segundo Sposati (2010, p. 1), equidade “é um princípio da justiça social que supõe o respeito às diferenças como condição para se atingir a igualdade. Esse princípio permite demonstrar que igualdade não significa homogeneidade, isto é, o não reconhecimento de diferenças entre as pessoas”. Complementa ainda que,

A equidade é parte intrínseca da justiça social. Constitui um valor ético e civilizatório. A justiça social é entendida com um corretivo da justiça legal. O sentimento de justiça supõe que a análise das situações inclua outros componentes para além do estritamente legal. A ausência de equidade provoca a iniquidade, isto é, inexistência de acesso justo e igual para que todos superem suas necessidades e tenham igualdade distributiva ou redistributiva na qualidade de atenção a essas necessidades e acesso a oportunidades construídas pela sociedade (SPOSATI, 2010, p. 1)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Muito nos inquieta o fato das políticas educacionais atuais e dos programas implementados pelo Governo, sobretudo as políticas de financiamento e até a valorização docente, pautarem-se num conceito de educação enquanto mercadoria/produto que pode ser quantificado e comparado no mercado educacional, desconsiderando todas as variações que envolvam o cotidiano escolar e a realidade sócio-histórica que abarca cada escola.

No Estado de Minas Gerais, os resultados obtidos pelas escolas estão atrelados às políticas meritocráticas, como o “prêmio de produtividade”. O prêmio produtividade, mais conhecido como “14º salário”, é um incremento remuneratório concedido apenas aos professores e servidores das escolas estaduais, em função de seus resultados nas avaliações do SIMAVE. Ainda nos questionamos se tais práticas meritocráticas, que tanto assombram as escolas, prevalecerão na nova gestão do Estado.

Entendemos, inicialmente, que existe um grande problema nos atuais modelos de avaliação, pois tais exames são unidimensionais e centrados no cognitivo, não havendo espaço para a cultura, a arte, o corpo, entre outros aspectos tão importantes no desenvolvimento do aluno. Talvez as avaliações externas estejam até hoje em tal formato, pois, dessa forma, contribuem para ela e a escola lidarem apenas com o que já é conhecido, que é o cognitivo.

Macaé Evaristo sinaliza que “por ser um sistema já consolidado, o Simave deve apontar pistas para a sua própria reestruturação. Portanto, o momento é de avaliá-lo para fortalecê-lo e transformá-lo, a fim de que atenda à realidade do sistema educacional de hoje” (MINAS GERAIS, 2015, p. 7). Assim, nos parece que o modo de se pensar a avaliação deste novo grupo gestor responsável pela educação pública de Minas Gerais é, aparentemente, diferente do anterior, o que nos faz questionar se agora teremos um modelo de avaliação menos competitivo e mais equitativo. É o que buscaremos responder ao longo do caminho de nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

_____. Gestão, autonomia e *accountability* na escola pública portuguesa: breve diacronia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010.

_____. **Avaliação educacional**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

AGÊNCIA MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/news/pdf/98716.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Simave – 2015 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 4 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015 – Anual. Conteúdo: **Revista Contextual**. Disponível em: <<http://www.Simave.caeduffj.net/wp-content/uploads/2016/09/MG-Simave-2015-RC-WEB.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2017.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAES. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/story/8100-educadores-conhecem-nova-concepcao-do-sistema-mineiro-de-avaliacao-e-equidade-da-educacao-publica>> . Acesso em: 14 dez. 2016

SOUZA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873 – 895, set. 2003.

IMPACTO DA AVALIAÇÃO 360° NO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL

Mayara L. Calixto dos Santos Barbosa
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro
may.ragnell@gmail.com

RESUMO

Esse texto pretende contextualizar a aplicação do instrumento denominado “Avaliação 360°” utilizado no Programa de Ensino Integral (PEI). Ao aceitar fazer parte do Programa, o professor passa a incorporar em sua prática conceitos, princípios e premissas norteadores do PEI e são avaliados semestralmente seguindo conceitos ligados à cultura de mercado. Com a adoção dessa prática avaliativa, os professores têm seu trabalho direcionado para os objetivos estabelecidos pelos princípios do Programa, muitas vezes revendo sua didática em sala de aula e como consequência, trazendo transformações para o processo de ensino-aprendizagem. A investigação apresenta-se em fase inicial e pretende analisar como os docentes enxergam o impacto dos resultados de sua avaliação e da utilização do método em sua trajetória profissional, baseada em entrevistas e utilização dos documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de Ensino Integral; Avaliação Docente; Avaliação 360°.

1. A incorporação do mercado na escola

As transformações econômicas, sociais e culturais influenciaram as formas de agir e pensar educação, sobretudo com os períodos de crise das décadas de 70 e 80. De lá pra cá, o pensamento neoliberal passa a influenciar também o campo educacional, sendo tratado a partir de então como uma forma de mercado, de produção visando objetivos muito próximos àqueles que encontramos em ambientes corporativos. Segundo Clarke e Newman (2012, p. 357-58) a partir da década de 70, houve uma valorização e ênfase nas abordagens mercadocêntricas

com um retorno à contratualização, separação comprador, fornecedor e mercados internos ou quase-mercados; uma *economia mista* emergente

de prestação e financiamento de serviços; um processo complexo de reestruturação e desregulação da força de trabalho; e um privilegiamento retórico subsequente do cliente ou consumidor de serviços públicos.

Essa dinâmica, aliada à imagem do poder da gestão como forma transformadora e otimizadora das instituições, inclusive das públicas, acabou por consolidar essa ideologia, transpondo métodos e nomenclaturas tipicamente pertencentes ao campo empresarial que valorizam a economia, a eficácia e a eficiência acima de outros valores públicos.

Com essa incorporação de ideologia de mercado, a figura do gestor empresarial representa novas possibilidades contrastando com a imagem já consolidada no setor público do funcionário extremamente mecânico e ligado aos trâmites burocráticos. Ball e Youdell (2008) caracterizam essa prática como “privatização endógena”, ou seja, a importação das ideias, métodos e práticas do setor privado para que o setor público se assemelhe a uma empresa e seja tão eficiente quanto. A figura do gerente abre novas possibilidades, considerando as ações de mercado que exigem dinamismo e empreendedorismo, qualidades necessárias ao profissional pronto a fazer transformações, movido pela criatividade e espírito de liderança, oferecendo o processo de modernização e mudança que o setor público precisava para alcançar seus objetivos organizacionais e sociais (CLARKE e NEWMAN, 2012).

Obedecendo a lógica mercadológica, iniciou-se um processo de gestão nas instituições cada vez mais ligado à obtenção de resultados, mensurados através de relatórios periódicos, avaliações e controles internos para fiscalização dos processos, privilegiando a transformação transacional e não transformacional (CLARKE e NEWMAN, 2012). Para a escola, a dinâmica tornou-se a mesma: a penetração dos valores capitalistas acabaram por transformar a instituição em uma peça da engrenagem, distanciando a ideia de escolarização como forma de amenizar as injustiças sociais e oferecer novas formas de conhecimento e portanto, novas oportunidades aos alunos; o aluno passa a fazer parte da dinâmica mercadológica que abre concorrência através dos resultados apresentados em exames, valorizando a disputa em um meio onde só quem tem melhores resultados tem condições de vencer e se sobressair. O professor deve adaptar sua didática ao empreendedorismo e eficácia exigidos pelo sistema do qual faz parte, deve organizar seu método de trabalho objetivando o alcance dos resultados estabelecidos para si e para a escola.

É nesse contexto que o presente trabalho pretende analisar a dinâmica estabelecida especificamente no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI), sob a ótica dos docentes que passam por esse processo de integralização dos métodos corporativos e educacionais, sobretudo no que diz respeito ao sistema de avaliação docente utilizado no PEI – a Avaliação 360° - procedimento utilizado na área de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas, pertencentes ao campo administrativo e aplicado a profissionais com o intuito de avaliar seu desempenho individual alinhado aos objetivos estabelecidos pela empresa.

A pesquisa terá como metodologia a pesquisa bibliográfica referente aos Sistemas de Avaliação, nos documentos oficiais e norteadores do Programa de Ensino Integral redigidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e em bibliografia relacionada em um primeiro momento para contextualização do instrumento “Avaliação 360” em seu sentido empresarial e no seu deslocamento para o campo educacional. Posteriormente, serão entrevistados professores que fazem parte do Programa para verificar quais são os impactos causados pela mesma em sua formação e trajetória docente. Pontua-se que a pesquisa está em sua fase inicial.

2. O Programa de Ensino Integral

Em 2011, como forma de aperfeiçoar o Programa Educação Compromisso de São Paulo foram criadas várias iniciativas com o objetivo de melhorar os índices da educação do Estado de São Paulo e trazer algum atrativo para a carreira do magistério, direcionadas aos Planos de Gestão e voltadas para a construção de um processo democrático, descentralizado e sistemático da Gestão Escolar Pública (SÃO PAULO, 2012). Nesse contexto, através da Lei Complementar nº 1164, de 4 de janeiro de 2012, foi implantado o Programa de Ensino Integral (SÃO PAULO, 2012).

O modelo adotado foi inspirado no PROCENTRO, experiência pioneira de escola charter no Brasil, desenvolvido no Estado de Pernambuco, que propõe uma parceria público-privada na educação. A iniciativa, em 2001, partiu do interesse pessoal de um ex-aluno do Ginásio Pernambucano – Marcos Magalhães – então presidente da Phillips da América Latina, em reformar sua antiga escola. O empresário formou um grupo para captar recursos para revitalização do prédio, da biblioteca e do museu contando com um

investimento inicial de três milhões de reais que durou dois anos e meio (DIAS; GUEDES, 2010).

Ao final da reforma ficou claro que apenas a melhora na infraestrutura não seria suficiente para atender às necessidades dos alunos atendidos pela unidade. Segundo Dias e Guedes (2010, p. 22),

era necessário implantar uma profunda reforma nos aspectos pedagógicos e gerenciais, que oferecesse um novo modelo de escola pública de qualidade.

Foi criado então o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entidade privada sem fins lucrativos, que se tornou o principal parceiro da Secretaria de Educação nesse esforço que envolveu o governo do Estado, assim como as secretarias da Fazenda, Planejamento, Casa Civil e Educação.

Enquanto o governo do Estado assumiu a liderança de promover as mudanças legais que regulamentariam a nova iniciativa, o ICE ficou com a responsabilidade de buscar recursos no empresariado para abrir dez escolas, além do Ginásio, seguindo esse novo modelo.

Em 2004, foi criado o órgão executor do programa sediado na Secretaria da Educação: o chamado Procentro. Assim, a parceria público-privada seria consolidada, com a supervisão e apoio prático e ágil que a rede pública não costumava oferecer as suas escolas. O ICE e os gestores das escolas passaram a ter acesso direto aos Procentros na Secretaria da Educação sem passar pelos trâmites burocráticos costumeiros do setor público (DIAS; GUEDES, 2010).

A partir de 2008, o ICE continuou responsável pela expansão do Programa com 11 escolas distribuídas em diversas regiões de Pernambuco e posteriormente, em parceria com as Secretarias de outros Estados, implantou o Programa no Ceará e no Rio de Janeiro (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2017).

O formato do Programa de Ensino Integral implantado em 2012, no Estado de São Paulo, propõe aos alunos da rede uma nova configuração da escola, voltada para o desenvolvimento de suas potencialidades e autorrealização. O Programa apoia-se em princípios da autonomia e solidariedade para o alcance da excelência acadêmica. Além disso, apresenta um modelo de Gestão Pedagógica que contemple as necessidades dos docentes, que trabalham em regime de dedicação plena, permanecendo um período maior dentro da escola, evitando a rotatividade de profissionais tão comum nas escolas de Ensino Regular, o que permitiria o cumprimento do currículo de forma plena e uma nova

configuração nas relações entre professor e aluno, já que os mesmos teriam a oportunidade maior de desenvolver estratégias e metodologias de ensino, avaliação e recuperação da aprendizagem (SÃO PAULO, 2012).

Segundo as Diretrizes do Programa (2012, p. 12)

No Programa Ensino Integral os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais.

As expectativas do Programa estão voltadas ao cumprimento do currículo que tem como plano de fundo as premissas que norteiam o fazer pedagógico. Entre elas, podemos citar o protagonismo juvenil, a formação continuada, a excelência em gestão, replicabilidade e corresponsabilidade. As premissas norteiam também o plano de ação da escola, que deverá ser desenvolvido e articulado por todos, além de revisto quando necessário e o Programa de Ação do professor, que dialoga com o Plano de Ação da Escola. Nesses dois documentos são estipuladas metas que devem ser alcançadas dentro de um período preestabelecido e as estratégias para atingi-las (SÃO PAULO, 2012).

Os Programas de Ação são elaborados anualmente, podendo ser ajustados durante o período de sua execução de acordo com a necessidade. Ao final do ano, cada um dos profissionais fará o seu balanço individual (ciclo PDCA) apontando os resultados alcançados de forma clara e objetiva. Nessa perspectiva, a projeção das metas e respectivos indicadores previstos devem gerar relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os profissionais da educação e comunidade e, por conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos do Plano de Ação.

Para que esse acompanhamento ocorra, são realizadas avaliações docentes semestralmente, envolvendo vários segmentos da Escola. Esse tipo de avaliação vai retomar os princípios e premissas do Programa e tem como objetivo analisar o cumprimento das metas e a ação docente colaborando com os resultados que deverão ser alcançados dentro do Plano de Ação. Ela é denominada “Avaliação 360°”.

3. A avaliação 360°

O conceito da Avaliação 360° aparece durante as décadas de 50 e 60, utilizando como principal instrumento o *feedback*, discutindo as diferentes percepções de um determinado grupo, buscando melhorias nas práticas dos funcionários (REIS, 2003). A 360° foi concebida como avaliação confidencial, realizada por pessoas que faziam parte da rede de relacionamento do funcionário avaliado. Segundo Craide e Antunes (2004), utilizando esse instrumento de avaliação, o *feedback* recebido seria mais amplo, já que participam pessoas de cargos diferentes, criando um quadro de comparações que permite uma visão expandida do funcionário. Esse tipo de avaliação é focada nas competências, habilidades, atitudes e conhecimentos do funcionário enviando a conduta individual à estratégia da organização (BRANDÃO et al, 2008), ou seja, agregando valor do trabalho individual aos objetivos e resultados esperados pelos interesses da corporação na qual ele trabalha.

No PEI, a estrutura de Avaliação é transposta da área corporativa para a análise do trabalho docente. Segundo a Resolução SE 84, de 19 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a avaliação de Desempenho do Quadro do Magistério do Programa de Ensino Integral, a avaliação 360° tem como principal objetivo avaliar o desempenho durante o semestre “dos servidores do Quadro do Magistério, em Regime de Dedicção Plena e Integral-RDPI, nas escolas estaduais participantes do Programa Ensino Integral, e definir critérios para permanência desses profissionais no referido programa” (SÃO PAULO, 2013, p. 38).

O docente será avaliado por seus pares, por seus alunos, por ele mesmo e pela gestão. Além disso, pode ter pontos descontados em sua avaliação caso apresente um número excedente de faltas limitadas pelo Programa. É realizada através de questionários com pontuação definida na escala de 1 a 4 pontos, sendo quatro possibilidades de resposta que analisam se o professor cumpre com as exigências do PEI raramente, às vezes, quase sempre ou sempre baseada nos macroindicadores de Protagonismo, Formação Continuada, Excelência em Gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade.

Os resultados finais são classificados em quadrantes que definirão qual a ação deverá ser tomada pela Gestão com relação ao docente: retomada de sua prática em determinado prazo, desenvolvendo um processo de recuperação e revisão da mesma, caso

o mesmo se encaixe nos quadrantes de Q3 a Q9 ou exclusão do Programa, caso seja classificado como Q1 e Q2 (ibidem).

Ao término de todo o processo, uma comissão é organizada para acompanhar os resultados e, posteriormente apresentar uma devolutiva ao professor, retomando pontos críticos a serem revistos em sua prática. Com esse levantamento, o docente precisa redigir um documento, apontando os pontos em que se comprometerá em desenvolver, descrevendo o planejamento de suas ações e as evidências de que está cumprindo com essa revisão.

A aplicação desse tipo de Avaliação no âmbito escolar acaba definindo as ações do professor, submetido a um sistema fechado, voltado para a obtenção de resultados específicos dentro de uma determinada realidade preestabelecida. Muitas vezes o profissional pode sentir-se acuado com a forma como seu trabalho é analisado, sendo que os resultados da 360° definem seu futuro dentro do Programa. Não atingir as metas das avaliações externas, não atingir as competências especificadas pelos macroindicadores pode comprometer sua forma de construir a dinâmica em sala de aula e o processo de ensino.

A configuração da 360° reflete o caráter focado na racionalidade dos resultados e numa configuração neotecnicista. Segundo Freitas (2012, p. 383), esse neotecnicismo apresenta as expectativas de aprendizagens

Medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas às condições de pilares da educação contemporânea.

Além disso, há uma cultura de vigilância o tempo todo e o professor pode apresentar uma tendência em pensar sua prática atendendo às necessidades do Programa, esquecendo muitas vezes das especificidades do processo de aprendizagem que não deve ser apenas pautado nas premissas e princípios preestabelecidos pelo PEI.

A aplicação da Avaliação 360° reafirma que a ação do professor em sala de aula deve ser monitorada, classificada através de uma visão pré-moldada. O professor pode perder muitas vezes a autonomia, curiosamente um dos princípios que apoiam a existência do Programa para os alunos.

Considerações Finais

O processo de privatização endógena e da incorporação das práticas empresarias no campo da educação trazem transformações profundas na escola, sobretudo no que diz respeito as formas de mensuração do trabalho docente e sua prática relacionada à obtenção dos resultados. As formas de avaliação aplicadas à realidade corporativa e transpostas para a realidade escolar acabam por modificar a prática docente e redirecionam todo o processo educativo para a obtenção de índices, para a construção de uma escola competitiva, que deixa de lado a equidade e a possibilidade de oferecer uma educação de qualidade para todos, muitas vezes analisando a prática docente de forma superficial, sem valorizar o profissional através de suas especificidades. As indagações levantadas posteriormente nessa pesquisa vão ao encontro dessas questões: o professor do Programa de Ensino Integral vê os resultados de sua avaliação como forma de reavaliar sua prática ou de moldar sua prática? Qual é a influência do processo de avaliação docente em sua forma de pensar a aula? Esse sistema permite ao professor conciliar sua prática com as necessidades específicas da escola?

O aprofundamento dessas questões se faz necessário para observar o impacto da dinâmica empresarial e da implantação das Avaliações de Desempenho no desenvolvimento profissional dos professores e na transformação das relações de aprendizagem em sala de aula.

Referências

BALL, S. J.; YOUDELL, D. Privatización encubierta de la educación pública. In: INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO – CONGRESSO MUNDIAL, 5. Anais. Berlim, 22 a 26 de julho de 2007. Disponível em: [Http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf](http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf). Acesso em 30/5/2017.

BRANDÃO H.P. et al. Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 360 graus. Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, set-out 2008. p. 875-98. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n5/a04v42n5.pdf>> Acesso em 10/7/2017.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. Gerencialismo. Educação e Realidade, v. 37, nº. 2, p. 353-381, 2012.

CRAIDE, A.; ANTUNES, E.D. Avaliação de Competências 360°: os impactos na Gestão de Pessoas. Revista Eletrônica de Administração. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 10, n. 4, jul-ago 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/41886/26507>> Acesso em 10/7/2017.

DIAS, M. C. N; GUEDES, M. O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

FREITAS, L. C. De. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Linha do tempo. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/> Acesso em 10/7/2017.

REIS, Germano G. Avaliação 360 graus: um instrumento de desenvolvimento gerencial. São Paulo: Atlas, 2003.

SÃO PAULO. Diretrizes do Programa de Ensino Integral. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>>. Acesso: 30/5/2017.

SÃO PAULO. Resolução da Secretaria da Educação n. 84 de 19/12/2013. Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral. Diário Oficial do Estado de São Paulo, v. 123, n. 240, dezembro de 2013, p. 38. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/731.pdf>> Acesso em 10 de junho de 2017.

SAVIANI, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1999.

O CONCEITO DE “QUALIDADE NO ENSINO” E SUAS SIGNIFICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DE QUESTIONÁRIO APLICADO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO

Rafael José da Silveira⁵

rafa.js@bol.com.br

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto

RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa realizada junto à comunidade escolar de uma instituição pública de Ensino Fundamental em região periférica de Ribeirão Preto no mês de outubro de 2016. O principal objetivo deste trabalho era investigar o significado do conceito de “qualidade do ensino” entre os usuários do serviço público e os trabalhadores em educação. Ancorado na literatura estudada, tomou-se como hipótese a ideia de que “no chão da escola” o conceito de qualidade do ensino não estivesse predominantemente ligado a noção de resultados em avaliações externas. Os achados demonstram que, embora no meio político e dos gestores públicos a ideia de qualidade esteja ligada, sobretudo, aos índices gerados a partir dos indicadores de avaliações de larga escala, na comunidade escolar os significados de ensino de qualidade mais hegemônicos tinham relação com gestão democrática e recursos físicos e pedagógicos disponíveis na escola.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Avaliações Externas; qualidade no Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Em ano eleitoral como este, muito se diz sobre qualidade do ensino e diversas questões sobre educação são levantadas. Neste ano de 2016 os debates sobre qualidade têm recaído na temática das escolas de tempo integral, muito usadas por vários candidatos às prefeituras de nossas cidades, assim como entre gestores das esferas estaduais e federais. Em 2016 saíram os resultados do IDEB (Índice de desenvolvimento da educação básica). Esta é a principal medida para mensurar a qualidade do ensino e amplamente usada por gestores públicos, pela imprensa, por candidatos em época de eleição. Os índices gerados

⁵ Professor da educação básica de instituições públicas e privadas de Ribeirão Preto. Licenciado em História pela UNESP/FRANCA; Especialista em História, cultura e sociedade pelo Barão de Mauá/RP e Mestre em Educação pela USP/RP.

promovem acalorados debates na mídia, entre especialistas, gestores públicos e políticos. Segundo dados do INEP/MEC⁶, os anos finais do ensino fundamental, assim como o ensino médio, têm tido dificuldade em avançar nestes indicadores. A escola de tempo integral é a solução para que isso ocorra? Penso ser uma experiência, uma possibilidade, mas não um “emplasto”. Fato é que soluções de gabinete sem ampla consulta à população, aos especialistas de todas vertentes e opiniões e aos trabalhadores em educação possuem maior chance de fracassar! Outra questão: falar sobre qualidade no ensino, como veremos, não se resume à combinação entre índices de avaliações externas e fluxo escolar⁷.

2 DESENVOLVIMENTO

Tomamos aqui, por hipótese, que o resultado do IDEB seja considerado o principal medidor de qualidade do ensino quando se leva em consideração as políticas públicas para a educação. Contudo, entre as intenções das macro-políticas e as demandas daqueles que vivenciam o ensino nos bairros, nas comunidades e nas unidades escolares, a noção de “qualidade do ensino” pode se apresentar como um termo polissêmico, não consensual.

Desta maneira, nos ancoramos em diversos autores que refletem acerca do termo “qualidade” na educação (CABRITO, 2009; FONSECA, 2009; FREITAS, L.C, 2009 JUNIOR, 2009) e, a partir daí, formulou-se um questionário fechado (anexo) sobre o que diversos membros da comunidade escolar entenderiam por “qualidade do ensino”: Suas opções eram: a) gestão democrática e autonomia; b) IDEB e c) estrutura e recursos disponíveis na escola. Entende-se que estas opções não são excludentes, todavia, intentou-se verificar qual delas era hegemônica entre os pesquisados. É importante ressaltar que esta pesquisa foi feita em uma determinada escola pública municipal da periferia de Ribeirão Preto e que oferta vagas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O nome da escola não é citado para que se garanta sigilo sugerido pela direção escolar como pré-requisito para o aceite das investigações. Gostaria de esclarecer que, na condição de autor e professor de escola pública e responsável pela pesquisa,

⁶ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>

⁷ Principal medida do IDEB. Conferir em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>

possua minhas convicções sociais e políticas, contudo, os participantes, em momento algum, foram instigados a qualquer resposta que não fosse a sua própria opinião.

2.1 O conceito de qualidade em educação

A literatura que reflete acerca da qualidade da educação é diversa e, para tal, colocaremos em diálogo autores que versam sobre o tema. Cabrito (2009) defende que não existe um consenso acerca do conceito de “qualidade” no ensino. Mais do que propor uma matriz conceitual acerca do termo, o autor se preocupa em questionar a atual idéia hegemônica de “qualidade do ensino” que buscou no mercado os seus referenciais assim como suas finalidades. Para o autor, o mercado se vale de métodos de avaliação para pensar a produção em termos de custo e eficiência, ou seja, lucratividade. Nessa perspectiva mercantil (ou neoliberal), o Estado seria ineficiente e deveria delegar à iniciativa privada a execução dos serviços públicos prestados, assim, de provedor, o Estado deveria ser avaliador de tais serviços. Freitas (2009), como Cabrito, critica a ideia de qualidade oriunda do mundo corporativo. Freitas defende a ideia de qualidade negociável, em outras palavras, uma atitude política de contrarregulação às políticas neoliberais no serviço público. Nesta perspectiva, “qualidade negociada” seria um produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como base o Projeto Político Pedagógico da escola.

Marília Fonseca (2009), por sua vez, analisa a qualidade da educação conforme esta se apresenta nos Planos Nacionais e Legislações da Educação ao longo da história. A autora faz um recuo aos anos 1930 e percorre as legislações e Planos Nacionais da Educação, chegando à conclusão de que embora a sociedade civil, intelectuais e movimentos sociais expressem pressuposto educacional voltado para a autonomia, uma educação mais democrática, ao fim e ao cabo, as políticas educacionais acabam atreladas ao interesse dos grupos econômicos, segundo tendências ideológicas da economia e do mercado, na maioria das vezes utilizando a educação e as escolas para formar mão de obra para inserção no mercado de trabalho. Já Nelson Júnior (2009) é da opinião de que qualidade é uma categoria multirreferencial, com um princípio relativo, de acordo com as concepções e objetivos de diferentes setores da sociedade. Para o mundo produtivo, tem-se a concepção de qualidade resultante da correlação entre metas, objetivos e resultados, negando a educação como um bem público inalienável, por considerar que o cliente da educação é o aluno e não a sociedade. Por sua vez, a sociedade parece considerar a

qualidade atrelada a fatores como concorrência nos processos seletivos, sucesso profissional, localização das instituições e suntuosidade das instalações.

Apesar da diferença de abordagem entre todos os autores citados acerca do conceito de “qualidade” no ensino, pode-se inferir que falar de “qualidade na educação” é entrar em um debate amplo e não consensual. Assim, restringir o debate sobre qualidade levando-se em consideração apenas resultados de censos escolares e avaliações externas acarreta um empobrecimento analítico sobre o tema. Para se compreender as políticas públicas de “qualidade da educação” no Brasil é necessário entender o papel do Estado na educação, assim como seus mecanismos de avaliação.

2.2 O papel do Estado e a política de avaliações externas no Ensino

O Plano Diretor da Reforma do Estado no Brasil – PDRAE (BRASIL, 1995) e a Constituição Federal de 1988 defendem princípios de eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos. Para isso, propõem maior autonomia de ação dos entes federados por meio da descentralização administrativa. As decorrências da Reforma do Aparelho de Estado no Brasil e dos novos arranjos constitucionais para a organização do ensino acabaram por atribuir maiores responsabilidades aos municípios. Em outras palavras, é necessário considerar que a reforma do Estado brasileiro transcorre sob a vigência dos seguintes princípios democráticos contidos no artigo 205 da Constituição de 1988: “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família”. Todavia, se a Constituição Federal garante a educação como direito de todos, o artigo 12 da LDB de 1996 define o município como ente federativo mais responsável pela oferta do ensino fundamental.

Assim, o processo de descentralização administrativa legou aos municípios a responsabilidade de oferta do ensino fundamental, além da educação infantil, causando problemas de diversas ordens, já que a maioria das municipalidades não estava organizada e preparada para atender as grandes demandas que surgiram (PERONI, 2009; SOUZA, 2004). Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os estados devem dar apoio técnico aos municípios e ofertar aquela etapa do ensino em caráter complementar e a União fica responsável por estabelecer parâmetros curriculares nacionais e, também, por avaliar todos os “sistemas de ensino”.

A obtenção, análise e divulgação de informações sobre a educação e a avaliação de rendimento escolar – enquanto incumbências da União “em

colaboração com os sistemas de ensino” – foram estabelecidas em lei, em vista dos objetivos de definição de prioridades e de melhoria da qualidade do ensino (FREITAS, 2007, p.83, grifos da autora).

Segundo Peroni (2003) a influência das ideologias neoliberais e dos teóricos da Terceira Via pautaram a nova organização administrativa do Estado brasileiro com os princípios gerenciais de cidadão-cliente, controle por resultados e competição na administração pública. Tais princípios norteiam o ideal de descentralização da prestação de serviços públicos que, agora, devem ser executados pelo mercado ou por entes federados mais próximos da população: os municípios. Porém, a autora defende que, na prática, a nova regulação entre sociedade e Estado não diminui o forte caráter interventor do último.

Para Peroni (2003, p.66), o Estado central passou de executor para avaliador de políticas públicas, mas esta é apenas outra forma de intervenção na sociedade e não uma desregulamentação: o Estado continua forte e, cada vez mais, funciona como poder a favor da expansão do capital. A pesquisadora Dirce Nei Teixeira de Freitas (2007) tem pensamento análogo ao de Peroni, pois a primeira também defende que, apesar das novas formas de regulação, o Estado central continua forte. Freitas aposta no caráter interventor do Estado quando conceitua o termo “regulação”:

Cabe esclarecer que o termo “regulação” designa aqui a atuação (intervenção) do Estado – contextualizada, dinâmica, histórica e contraditória – com vistas a reger e controlar setores da vida social (neste caso, o setor educação básica) por meio de diretrizes, políticas, estratégias, instrumentos, mecanismos, medidas e ações de gestão que são selecionados, prescritos, empregados e administrados segundo o projeto de sociedade e cidadania a que o Estado efetivamente dá sustentação, sempre em confronto com demandas e projetos alternativos e recorrendo a saídas estratégicas (FREITAS, 2007, p.3-4, parênteses da autora).

De acordo com o exposto acima, não se pretende usar, no contexto de reforma, o termo “desregulamentação”, mas devido ao que foi observado, talvez o mais apropriado seja “nova regulação”. Afinal, isto não é apenas um jogo de palavras, pois evidencia diferentes visões inseridas no debate ideológico acerca do papel do Estado na sociedade.

Na ótica de Freitas, as avaliações de larga escala produzidas pelo poder público tentam captar tanto os fatores quantitativos quanto qualitativos da educação. Por isso mesmo Freitas chama a atenção para o fato de que o Estado regula o ensino por meio da “medida-avaliação”.

O uso da “medida-avaliação” para regular a educação tornou-se possível porque ambas, articuladas ou não, se constituíram historicamente como práticas socioculturais reguladoras do pensar e agir humano quer para sujeitar ou tutelar, quer para liberalizar ou emancipar. Assim como a natureza dessas práticas, o seu potencial regulador é socialmente produzido, ou seja, é dinâmico e histórico e perpassado por contradições (FREITAS, 2007, p.4).

Ao citar Broadfoot, Freitas (2007, p.4-5) nos atenta para o fato de que, historicamente, as práticas de avaliação têm servido como mecanismos de controle social e individual.

Em distintos contextos e momentos históricos, sua conformação tem propiciado que se opere a regulação tanto na esfera individual/pessoal como na social/comunitária em diferentes âmbitos da vida em sociedade, prevalecendo em sua forma de operar geralmente uma orientação externo-interna. Essas práticas podem servir a um controle que legitime a competição e a seleção [...], prestando-se entre outras coisas, a atestar competências, a alocar papéis por meio de certificação e a reforçar (legitimar) um particular entendimento da educação desejável. Práticas de avaliação tem sido utilizadas, entre outros motivos, para “checar equilíbrios” do sistema educacional em relação ao *status quo*, para controlar a forma e o conteúdo do ensino e para evidenciar questões pragmáticas na regulação educacional.

No bojo desta análise o pesquisador Álvaro Hypólito corrobora o caráter controlador das avaliações externas no contexto da Reforma do Estado. O autor defende que por meio de “estratégias de avaliação [...] o Estado tem obtido êxito na padronização curricular, na implantação de políticas de formação docente e na submissão da escola e da educação aos interesses do mercado (HYPÓLITO, 2010, p.1337).

A pesquisadora Lucíola Santos (2004) também vem estudando a atuação do Estado avaliador na educação brasileira. Segundo a autora, as novas propostas de regulação estatal estão de acordo com as diretrizes de poderosas instituições multinacionais de fomento ao desenvolvimento econômico. Por isso, a atuação do Estado no Brasil segue diretrizes internacionais e de interesse do capital global. Ainda, no bojo destas críticas, para Vitor Paro (2011), as avaliações externas são precárias, pois funcionam somente como avaliação de produto: na produção fabril este último é visto como um dado acabado e, no caso da educação, o produto são as pessoas e elas sempre estão em transformação, nunca serão totalmente moldadas e fazem parte do processo de produção como co-produtoras do saber. O autor argumenta que a formação é um conteúdo que a pessoa leva

para a vida e não uma quantidade de informações que ela deve memorizar para reproduzir em um exame.

Enquanto um objeto qualquer *deixa-se* avaliar depois de pronto, o produto da educação, por ser sujeito, dotado de vontade, e em virtude das qualidades que o caracterizam, e que precisam, portanto, ser avaliadas, não pode ser avaliado pelos sistemas usuais de aferição de um objeto qualquer, nem pelas provas e testes utilizados para aferir conhecimentos (PARO, 2011, p. 116, grifos do autor).

O autor defende, ainda, que a qualidade da educação só pode ser verificada no espaço escolar: lócus, por excelência, da avaliação em processo.

A política educacional interessada na boa qualidade da educação escolar e portadora de uma visão de educação como apropriação da cultura, com vistas à formação de personalidades humano-históricas, procurará investir seus esforços na melhoria do processo de trabalho escolar, ciente de que é aí, no chão da escola, que se pode garantir a boa educação e permanentemente informar-se de sua qualidade (PARO, 2011, p.117).

Logo após a instituição do SAEB, diversos estados da federação optaram por constituir seus próprios sistemas de avaliação que, contudo, seguem como diretriz a proposta nacional. A rede estadual paulista de ensino criou o SARESP no ano de 1996: a idéia era conferir maior autonomia às unidades escolares por meio da descentralização administrativa. O enfoque da avaliação externa de São Paulo é medir o desempenho dos alunos e, como muitos sabem, os resultados culminam na responsabilização das unidades e professores, pois as organizações que atingem as metas “ganham bônus” (FREITAS, 2007, p. 155, grifo nosso). Recentemente, ou seja, a partir de 2005, um novo SAEB foi constituído pelo Ministério da Educação:

Portaria ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, instituiu o SAEB, agora composto por dois processos avaliativos: a ANEB, que manteve os objetivos, características e procedimentos do SAEB [...]; e a ANRESC, que se propõe a avaliar a qualidade do ensino de cada escola (BRASIL, 2005).

A avaliação nacional de rendimento escolar (ANRESC) possui caráter censitário e é popularmente conhecida como Prova Brasil. Os resultados desta avaliação, calculados

com dados de evasão das unidades escolares, geram o chamado índice de desenvolvimento de educação básica (IDEB)⁸. Ancorados nos debates acima acerca do papel das avaliações no ensino apresentaremos os dados obtidos nesta pesquisa seguidos de análise.

2.3 Apresentação e análise dos dados

Tabela1: estatística com opiniões sobre “qualidade do ensino” na escola pesquisada

Identificação/ Dados obtidos	Gestor(a)	Professor(a)	Funcionário(a)	Pai/Mãe/ Responsável	Aluno(a)	Total	% do total de pessoas
N. de participantes	2	22	7	3	17	51	100%
1. Significado de qualidade							
a) gestão democrática	2	19	5	3	3	32	63%
b) Indicadores em avaliações externas (IDEB)	0	0	0	0	0	0	0%
c) Estrutura e recursos da escola	0	3	2	0	14	19	37%
2. A escola divulgou o IDEB?							
A) sim	2	20	7	3	13	45	88%
b) não/não sabe	0	2	0	0	4	6	12%
3. A escola atingiu a meta do IDEB?							
A) sim	2	18	7	3	13	43	84%
b) não/ não sabe	0	4	0	0	4	8	16%

Fonte: o autor por meio de aplicação de questionário (anexo) em outubro de 2016

Segundo os dados apresentados, 63% dos participantes relacionam o conceito de “ensino de qualidade” com “gestão democrática”. Interessante notar aqui que entre os que escolheram este item se encontram majoritariamente no grupo de adultos da comunidade escolar: a maioria dos professores, os dois gestores participantes, a maioria dos funcionários e os três membros do grupo pais/responsáveis. Neste último caso, fizeram parte três mães muito participativas e presentes no cotidiano escolar. Por outro lado, a

⁸ Para maiores informações acesse www.inep.gov.br

grande maioria do alunado entrevistado, 14 dos 17 que fizeram parte da pesquisa, associou a ideia de “qualidade do ensino” com os recursos físicos e pedagógicos disponíveis na escola. Curiosamente os 3 alunos que escolheram gestão democrática são justamente aqueles que fazem ou já fizeram parte das instâncias decisórias da escola. Por fim, destaca-se o fato de que nenhum dos atores escolares tenha ponderado os resultados de avaliações externas como fatores mais importantes para a qualidade do ensino se comparados aos grupos “gestão democrática” e “recursos disponíveis pela escola”. Vale ressaltar que na escola pesquisada a grande maioria dos participantes demonstrou estar correta quanto aos resultados verificados em avaliações externas, demonstrando que provavelmente houve um trabalho de divulgação acerca dos números obtidos a partir dos índices alcançados no último ano. Uma consulta rápida no portal do INEP/MEC demonstra os resultados dos últimos anos para a escola pesquisada:

Tabela 2: IDEB da escola pesquisada

IDEB anos iniciais do Ensino Fundamental				IDEB anos finais do Ensino Fundamental			
Ano	2011	2013	2015	Ano	2011	2013	2015
Meta	5,0	5,2	5,5	Meta	4,4	4,8	5,1
Observado	6,3	6,2	6,2	Observado	4,5	4,6	5,7

Fonte: construída a partir dos resultados disponíveis pelo INEP/MEC

As informações contidas na tabela demonstram que a escola atingiu a meta proposta nas últimas três avaliações do Ensino Fundamental com exceção dos dados apresentados acerca dos anos finais do E.F em 2013. Segundo as aferições dos últimos anos pode-se dizer que a escola mantém um padrão de qualidade, ao menos para as políticas públicas que avaliam o ensino de acordo com esses resultados. Contudo, nesta pesquisa, o intuito não é verificar se a escola é ou não de qualidade, mas compreender o que a população entende por qualidade. Esta lacuna deixada pela pesquisa poderá ser mais bem explorada em momento oportuno, até mesmo por meio de uma abordagem etnográfica, ou seja, de análise de uma pesquisa qualitativa, que exige mais tempo e disponibilidade por parte do investigador. Por ora, ficamos aqui com nossa reflexão a partir do levantamento de questionário, dos dados obtidos em sites oficiais e da literatura apresentada.

3 Considerações finais

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

Os resultados deste trabalho nos apontam lacunas que pesquisas posteriores podem explorar e, por isso, seria até inadequado usar o termo conclusão acerca do que foi estudado. Todavia, os achados do momento nos permitem traçar algumas considerações do que foi investigado: A) para a maioria dos adultos (pais/mães/responsáveis, professores, gestores e funcionários) a gestão democrática é o elemento que melhor reflete um ensino de qualidade. B) Para os alunos, uma escola de qualidade é aquela que disponibiliza os melhores recursos físicos, materiais e pedagógicos. C) O que mais me chamou a atenção foi o fato de que absolutamente ninguém daqueles que vivem ou executam as políticas públicas tenham escolhido os resultados de avaliações externas como fator predominante de análise da qualidade do ensino na escola. Tais considerações corroboram as ideias defendidas pelos autores da literatura sobre qualidade no ensino quanto ao fato de que “qualidade da educação” é um conceito polissêmico e de que, embora os resultados do IDEB estejam atrelados à noção de qualidade para o mercado e para os gestores públicos, o mesmo não é válido para aqueles participantes da comunidade escolar das instituições públicas. O IDEB, como vimos, é conhecido pela comunidade escolar e, por isso, tem sua importância. Mas o “chão da escola” demonstrou que o desejo de participação e de uma escola democrática, além da disponibilidade de recursos na escola preponderaram em relação aos discursos corporativos e de mercado que pautam os debates acerca da qualidade do ensino no meio político e de gestores públicos.

Vale ressaltar, ainda, que entendemos a importância da avaliação externa como ferramenta para o diagnóstico das políticas públicas. Contudo, a disponibilidade de recursos para os setores sociais, assim como a participação da comunidade na elaboração do rumo que deseja para seus membros é princípio de autonomia e gestão democrática defendido pela LDB/1996 e que, tanto quanto avaliações externas, possuem sua importância nos locais onde as políticas são executadas. Assim, a forma como a escola é gerida, a importância da participação da comunidade nos conselhos escolares, entre outras coisas, deveriam ser amplamente debatidos em época de eleição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE (1995) **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Imprensa Nacional, 1995. Disponível em www.planalto.gov.br Acesso em 01/11/11.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação), de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 11

_____. Gabinete do Ministro. Ministério da Educação (Org.). Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 17. 22 mar. 2005. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931NovoSaeb.pdf Acesso em: 01 out. 2013.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o que? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p.178-200, maio/ago. 2009.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores associados, 2007.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p.153-177, maio/ago. 2009.

HYPOLITO, Álvaro. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010

JUNIOR, Nelson. Sistemas de avaliação da educação superior brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p.257-269, maio/ago. 2009.

PARO, Vitor H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo, Cortez, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v30, n108, p.761-778, out. 2009. Disponível em www.cedes.com.br Acesso em 01/11/11.

SANTOS, Lucíola. Formação de professores na Cultura do Desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007

SOUZA, Donald de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, dez.2004. Disponível em www.scielo.br Acesso em: 10/11/11

ANEXO

Questionário sobre gestão escolar e qualidade do ensino

Objeto: escola municipal de ensino fundamental em bairro periférico de Ribeirão Preto

Identificação				
Professor(a)	Gestor(a)	Funcionário(a)	Pai/Mãe/Responsável	Aluno(a)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1. Dentre as opções abaixo, qual você mais associa à ideia de qualidade do ensino? (marcar apenas uma)				
Gestão Democrática com maior participação da comunidade		Indicadores de avaliações externas (IDEB)		Estrutura, funcionamento e recursos disponíveis na escola
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
2. Sobre o projeto político-pedagógico da escola (PPP)				
Conhece		Não conhece		
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
2.1 Se conhece o PPP				
Participou da elaboração		Não participou da elaboração		
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
3. Participa ou já participou das seguintes instâncias decisórias DESTA ESCOLA (aqui pode assinalar mais de uma)				
Conselho de classe	Conselho de escola	Associação de Pais e Mestres	Grêmios escolares	Nunca participou
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sobre o IDEB-2015 da escola				
Foi divulgado na escola	Não foi divulgado na escola		Não sabe	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3.1 Sobre os resultados do IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F.)				
A escola atingiu a meta	A escola não atingiu a meta		Não sabe	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3.2 Sobre os resultados do IDEB para os anos finais do E.F.				
A escola atingiu a meta	A escola não atingiu a meta		Não sabe	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Obrigado pela participação! Favor devolver preenchido na pasta.				

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA

Tássio José da Silva
UNESP-Rio Claro

tassiojosedasilva@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo problematizar o processo de implementação de uma política pública de avaliação da Educação Infantil na cidade de São Paulo, especificamente, a metodologia autoavaliativa proposta no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. As perspectivas teóricas que conduzirão estas reflexões se inserem no campo das políticas públicas de avaliação, privatização e qualidade na Educação Infantil. A partir de uma abordagem qualitativa busca-se analisar as negociações vivenciadas por esses sujeitos desde a implementação, em 2013, da autoavaliação participativa, assumindo como pressuposto basilar o fato de que, inevitavelmente, a instituição de políticas públicas se configura como um processo permeado por negociações multidimensionais, principalmente no contexto de privatização crescente das creches municipais.

Palavras-chave: Avaliação institucional. Educação Infantil. Privatização.

Políticas de Avaliação da Educação Infantil na cidade de São Paulo

Os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* foram elaborados e instituídos tendo como entendimento a noção de que, sob um viés qualitativo, a consolidação do trabalho pedagógico para a primeira infância ocorre pela construção, participação e negociação por parte de todo o coletivo das instituições, os professores e as professoras; os gestores e as gestoras; os pais e as mães, e as próprias crianças. Logo, como política pública, esses indicadores oferecem elementos que podem auxiliar na efetivação de uma cultura participativa e democrática em creches e pré-escolas. Como reflexão que orienta as discussões aqui apresentadas e que fazem parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, podemos destacar: de que forma os/as professores/as e a equipe gestora que compõem o cotidiano das instituições de Educação Infantil

privatizadas da cidade de São Paulo compreendem e negociam a qualidade do trabalho pedagógico, tendo como diretrizes os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*?

A opção por investigar, pela via das políticas públicas de avaliação, a implantação dos *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana* se faz necessária na medida em que consideramos que este documento comporta uma gama de ações, decisões, formulação de agendas, num diálogo tenso e a partir de uma constante disputa em torno de determinados projetos de sociedade (MOMMA; CARDOSO; BRYAN, 2009). Como o processo de elaboração e implementação dos *Indicadores* se efetiva pela ação participativa, problematizar as negociações dos sujeitos envolvidos nas instituições de Educação Infantil privatizadas pode contribuir na captação das múltiplas concepções, práticas e expectativas a respeito da qualidade do trabalho pedagógico para a primeira infância, sobretudo no contexto de conveniamento.

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988, um amplo conjunto de diretrizes e documentos vêm sendo publicado no sentido de assegurar o direito das crianças à educação. Também por isso, fomentar o diálogo na perspectiva das políticas públicas para a Educação Infantil, colocando no centro do debate a qualidade, significa recairmos sobre a tensão existente na cena pública entre diversos projetos políticos que disputam, paradoxalmente, concepções bastante distintas de educação, sociedade e das próprias crianças. Esse panorama político é permeado por contradições, avanços e retrocessos, pois, se por um lado, temos a afirmação, por meio de diferentes publicações do Ministério da Educação⁹, de que as crianças são sujeitos históricos e de direitos, do outro lado verificamos um intenso movimento conduzido “por um caráter essencialmente neoliberal” (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014, p. 245)¹⁰, que ensejou o ressurgimento de práticas de padronização das ações educativas, como a antecipação da escolaridade para as crianças de seis anos no Ensino Fundamental, além da obrigatoriedade da matrícula para as crianças de quatro e cinco anos, entre outras medidas que traz à baila a qualidade na Educação Infantil.

⁹ Entre elas, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010)

¹⁰ Segundo Bertagna, Mello e Polato (2014), esse movimento, responsável pela atual configuração da educação, tem sua origem, principalmente, no início da década de 1990, na reforma do Estado. Assim, retomou-se o modelo do Estado mínimo propagado por uma ideologia liberal, reduzindo as suas funções na esfera pública e, sobretudo, no que tange à sua intervenção no funcionamento do mercado.

Essas iniciativas foram impetradas com o subterfúgio da garantia de direitos iguais para todos/as, imbuídas por uma concepção médica e psicológica que associa as crianças às suas características etárias (AQUINO, 2013). Nesse cenário, é importante destacar a expansão e a precariedade de parcerias público-privado para o atendimento das crianças de zero a três anos, fato esse que gera formas “[...] alternativas, que contraditoriamente, não vem ao encontro daquilo que se poderia chamar educação infantil de qualidade” (MOMMA-BARDELA; PASSONE, 2015, p. 20). Ou melhor,

garante-se o atendimento de menor qualidade justificado pelas questões orçamentárias e da necessidade emergencial, alegando que está oferecendo a vaga gratuitamente aos usuários do serviço conveniado, transferindo a responsabilidade do setor público para a iniciativa privada (FRANCO, 2015, p. 136).

Esse contexto de expansão de privatização da Educação Infantil, principalmente na oferta de creches, foi intenso na cidade de São Paulo, em especial, após a integração da Educação Infantil ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) no ano de 2006. Atualmente, a rede municipal conta com 317 Centros de Educação Infantil Direto¹¹, 367 Centros de Educação Infantil Indiretos¹² e 1336 Creches Particulares Conveniadas¹³ (PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO). Tais dados demonstram que mais de 76% das creches do município são privatizadas.

Nessa perspectiva, defendemos o posicionamento de Mello e Bertagna (2012) quando destacam que o Estado deve assumir a responsabilidade pelas instituições de Educação Infantil, haja vista que a verba pública deve ser destinada aos fins públicos, garantindo uma educação de qualidade e que esteja, de fato, a serviço de todos e todas. Logo, é necessário problematizar tanto as condições de oferta quanto o trabalho pedagógico que considere as especificidades das crianças pequenas nesse panorama de privatização. Isso porque, como afirmam Momma-Bardela e Passone (2015), o direito à infância e à educação não se reduz à matrícula na creche ou na pré-escola, mas se efetiva

¹¹ Centro de Educação Infantil Direto: mantido e administrado pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

¹² Centro de Educação Infantil, com funcionamento em prédios municipais próprios ou alugados pela Prefeitura Municipal de São Paulo, com convênio de administração e pessoal, com repasse de recursos por criança atendida;

¹³ Creches particulares, conveniadas com a Prefeitura Municipal de São Paulo, com repasse de recursos por criança atendida.

mediante o apoio da rede de proteção social e por uma educação, especificamente, voltada para a primeira infância.

Desse ponto de vista, nas últimas décadas, o Ministério da Educação vem publicando vários documentos com a parceria de universidades, organizações não governamentais e outras entidades, com o objetivo de dar continuidade ao projeto de elaboração de políticas públicas para a Educação Infantil. A discussão sobre a qualidade, evidentemente, faz-se presente e vem ganhando destaque em publicações, a exemplo da *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (2006).

Esses documentos objetivam revisar as concepções de criança nos espaços coletivos de educação, cujas noções foram historicamente construídas na perspectiva da tutela e da assistência, além de promover novas possibilidades de trabalho que respeitem as especificidades das crianças pequenas, sem antecipação dos conteúdos presentes no Ensino Fundamental. Por sua vez, a organização da Educação Infantil no município de São Paulo, que neste ano completa oito décadas, vem propiciando a elaboração de um conjunto de documentos institucionais, numa intersecção com as produções nacionais, no intuito de constituir uma *Política Pública de Educação Infantil Paulistana* (2013-2016). Nesse movimento, foram produzidos, coletivamente, os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, após amplo processo de escuta dos sujeitos integrantes da rede municipal de ensino, em parceria com um grupo de trabalho que contou com representantes das treze diretorias regionais de educação de São Paulo.

A produção desses indicadores respaldou-se no propósito de

Auxiliar as equipes de profissionais das Unidades Educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças (SME, 2016).

Esta política pública de avaliação da qualidade da Educação Infantil busca, portanto, qualificar o trabalho pedagógico de cada unidade, valendo-se de uma perspectiva dialógica e colaborativa. Esta iniciativa implica, então, na participação de todos os segmentos que compõem o cotidiano das creches e pré-escolas, ou seja, os professores e as professoras, os pais e as mães, a direção, a coordenação pedagógica, a comunidade local e as próprias crianças, para que sejam detectados, em coletividade, os

aspectos da realidade educativa que necessitam ser transformados e, por extensão, os meios necessários para que as transformações se efetivem, em diálogo com as Diretorias Regionais e Secretaria Municipal de Educação.

Todavia, é sabido que a implementação de políticas públicas se caracteriza como uma dinâmica complexa que fricciona distintos poderes, interesses e expectativas, num jogo de articulações e negociações entre os sujeitos envolvidos na sua concretização. Momma, Cardoso e Bryan (2009, p. 23) sublinham que as políticas públicas abarcam “[...] concepções explícitas e implícitas, porque são as pessoas que dão movimento e tonalidade ao projeto”. Assim, podemos inferir que há tensões na recepção e apreensão dessas políticas públicas, sendo preciso compreender a complexidade desse movimento levando em conta sua dimensão multilateral, suas reinterpretações e suas fissuras.

A relevância de pensar as políticas públicas de avaliação que problematizam a qualidade da Educação Infantil em instituições conveniadas se expressa, também, pela oportunidade de analisarmos esse processo pela via dos sujeitos que compartilham a educação e o cuidado das crianças pequenas, no seu *locus* de trabalho, diferentemente das políticas de avaliação em larga escala, pois estas “dão materialidade à determinada concepção de qualidade educacional que, divulgada ostensivamente pela mídia, ajudam a legitimar a lógica meritocrática, competitiva e ranqueadora” (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016, p. 178). Assim, nesta argumentação, fruto da pesquisa de doutorado em andamento, pretendemos refletir sobre os posicionamentos provenientes da autoavaliação institucional participativa pelos sujeitos que mais diretamente atuam na promoção de uma Educação Infantil de qualidade.

Qualidade e privatização na educação infantil

Quais as relações existentes entre o intenso processo de privatização e conveniamento da Educação Infantil e as discussões sobre a qualidade nessa etapa da educação? Com efeito, as legislações dos últimos 25 anos representaram um avanço no campo da Educação Infantil, que passou a compor a primeira etapa da Educação Básica. Todavia, as discussões iniciais sobre a qualidade estiveram intimamente ligadas ao acesso das crianças às instituições, muitas vezes com precárias condições de funcionamento. O aumento da demanda, como já apontado, ocorreu pelo processo de conveniamento com setores privados, associações filantrópicas, entre outros segmentos (ROSEMBERG,

1999), sendo que essa situação acabava por ser legitimada na medida em que as creches eram destinadas, principalmente, ao atendimento das crianças pobres.

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), pelo compilamento de pesquisas sobre a qualidade das instituições de Educação Infantil brasileiras, entre os anos de 2006 e 2013, evidenciam que o olhar para a qualidade do trabalho desenvolvido nessas instituições recrudesciam ao passo que se publicizavam estudos que apresentavam os seus modos de funcionamento, inclusive das que pertenciam à Secretaria do Bem-estar Social. Essas investigações, ao identificarem desde as parcas condições estruturais, passando pela ausência de projetos pedagógicos até a falta de diálogo das instituições com as famílias, tinham como objetivo colocar as crianças e seus direitos na centralidade das discussões, inclusive para cobrar dos responsáveis pelas políticas públicas a atenção sobre a qualidade nesta etapa da educação.

Nessa perspectiva, a preocupação sobre a qualidade ganha visibilidade pela via da garantia dos direitos de todos/as à Educação Infantil, incorporando-se a luta pela ampliação de vagas em creches e pré-escolas. Entretanto, apesar da Constituição Federal de 1988 destacar no Artigo 6, inciso VII, o princípio da “garantia de padrão de qualidade”, o que constatamos na década de 1990 foi uma efervescência de políticas neoliberais, ficando a noção de qualidade atrelada à promoção de “novas formas de controle da produção do trabalho escolar” (SILVA, 2009, p. 220). A implantação de sistemas nacionais e internacionais de avaliações padronizadas que buscavam aferir os resultados das aprendizagens de alunos pautava-se numa lógica comparativa entre escolas, municípios, estados e países. Assim, a concepção de qualidade adotada definia-se por esses indicadores que ganhavam notoriedade pública, marcando profundamente as diferenças sociais entre os alunos/as e reforçando uma lógica de exclusão.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 15) entendem “que a qualidade é um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimentos do que seja qualidade”. Endossando esta discussão, os autores pontuam que a compreensão sobre este termo também é o resultado de um modo específico de ver o mundo, permeado por valores e pressupostos. Para que não caiamos num subjetivismo em que a qualidade possa ser balizada por quaisquer matrizes, é importante destacar que, no Brasil, nas últimas décadas, contamos com uma gama de

documentos federais que nos dão elementos para que possamos dialogar na construção de uma Educação Infantil de qualidade.

É nessa linha de raciocínio que se inserem os *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, na perspectiva não de aferir resultados factíveis, mas de engendrar, na cultura das instituições, uma esfera participativa que tenha como objetivo a qualificação do trabalho desenvolvido cotidianamente com as crianças. Os “indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e podem qualificar algo” (BRASIL, 2009, p. 15), apresentando a assertiva de que as instituições de Educação Infantil e os diferentes sujeitos que compõem direta ou indiretamente seu cotidiano, ao assumirem o protagonismo no processo de autoavaliação, têm a possibilidade de, coletivamente, negociar, discutir e dialogar sobre a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido e, desta forma, encontrar o próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

Algumas considerações

Ao refletir sobre uma política pública de avaliação da Educação Infantil, expressa no documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*, verificamos, no presente trabalho, que houve uma notória ampliação dos processos de conveniamento das creches no município de São Paulo. Algumas questões podem ser apresentadas nesse processo reflexivo: em primeiro lugar, evidencia-se um descompasso entre os pressupostos presentes nos documentos oficiais e o aumento precário e intenso de privatização desta etapa da educação. Em segundo, interessa-nos questionar se os pressupostos apresentados no documento *Indicadores de Qualidade* são parâmetros no processo de conveniamento, a fim de garantir a qualidade do trabalho pedagógico com as crianças pequenas. De modo complementar, esta pesquisa pretende também problematizar os tensionamentos existentes na aplicação desta avaliação por parte daqueles e daquelas que estão diretamente envolvidos/as na educação e cuidado das crianças nas instituições conveniadas, notadamente, os/as professores/as e a equipe gestora, pois acreditamos que esse movimento permitirá compreender qual a relação existente entre avaliação, qualidade e privatização na Educação Infantil.

Referências

AQUINO, L. M. L. de. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a educação infantil. In: ABRAMOWICZ, A; VANDENBROECK, M. **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013. pp 169-187.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, Distrito Federal: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacaoinfantil&Itemid=859. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília : MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R.; POLATO, A. Política e Avaliação Educacional: aproximações. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 244-261, 2014.

CAMPOS, M. M; FULLGRAFF, J; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil: alguns resultados de pesquisa. **Caderno de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.36, n. 127, jan\abr. 2006, p. 87-128.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto alegre: Artmed, 2003.

FRANCO, D. de. S. **As creches na Educação Paulistana: 2002 a 2012**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

MELLO, L. R.; BERTAGNA, R. F. A Educação Infantil: reflexões a partir do tema conveniamento e financiamento em periódicos nacionais. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 29, p. 97-114, set./dez. 2012.

MOMMA-BARDELLA, A. M; CARDOSO, L. D; BRYAN, N. A.P. Políticas públicas: para quem e para que projeto político-social? In: Lima, E. M. M. de. et all (org) **Políticas públicas de Educação-saúde**: reflexões, diálogos e práticas. Campinas: SP, Alínea, 2009.

MOMMA-BARDELLA, A. M. PASSONE, F. N. Políticas Públicas de Educação Infantil e o direito à educação. **Laplage em revista**. Sorocaba, vol. 1, n.1, jan\abr. 2015, p. 17-35.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, julho, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil paulistana**. São Paulo: 2016.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/agosto. 2009

_____. **Portal da Secretaria Municipal de Educação**. Disponível: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index/>. Acesso em 20/07/17.

SORDI, M, R, L, de; BERTAGNA, R. H.; SILVA, M. M. da. Avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio-ago., 2016.

O PROFESSOR COORDENADOR E SUA ATUAÇÃO DIANTE DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS REDES ESTADUAL E MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

Vanessa Landim

UNESP – Campus de Rio Claro – Mestrado em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Fontes Borghi

van_landim@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho representa parte de uma pesquisa de Mestrado que investiga a atuação do professor coordenador diante das avaliações em larga escala, tecendo uma análise comparativa entre os efeitos dessas avaliações nas redes estadual e municipal de educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2009) de abordagem qualitativa (SEVERINO, 2000) a partir da qual dialogamos com Freitas (2012) que aponta o professor coordenador como pilar estrutural das práticas pedagógicas na escola, de maneira que suas ações são voltadas para o cumprimento das diretrizes curriculares e o alcance de metas.

Palavras-chave: professor coordenador, políticas educacionais, avaliação.

INTRODUÇÃO

O interesse sobre esta temática se deu a partir da formação da autora no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Rio Claro, onde houve a oportunidade de participação no Projeto de Extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” desde maio de 2013, projeto que teve início em março de 2010 até o ano de 2015, sendo coordenado pela Prof^a. Dra. Laura Noemi Chaluh. Este grupo buscava proporcionar aos alunos do curso de Pedagogia um espaço de formação diferenciado, voltado para as trocas de experiências, as vivências na escola, os diálogos, a investigação e a sistematização do trabalho docente, trabalho este que passa a ser valorizado e reconhecido em todo o seu potencial.

O Projeto de Extensão articulava-se com outras duas instâncias formativas das quais os alunos da graduação participavam, sendo elas: um projeto de pesquisa e

Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,

3 e 4 de agosto de 2017

USP-Ribeirão Preto

Ano V/Publicação I

intervenção desenvolvido em duas escolas de Ensino Fundamental de Rio Claro e o Curso de Extensão que ocorria mensalmente no Departamento de Educação da UNESP de Rio Claro e do qual participavam professores coordenadores e vice-diretores das escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Prefeitura de Rio Claro, além dos alunos do referido projeto de extensão. Destacamos desta forma, que a participação nesses espaços formativos possibilitou a ampliação da nossa compreensão do cotidiano escolar.

No ano de 2016, o projeto de extensão foi encerrado e deu lugar ao Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade – GREEFA, no qual foram reunidas as alunas da graduação que fizeram parte do projeto de extensão, ex-alunos do curso de graduação em Pedagogia, bem como alunas do Programa de Pós Graduação do Instituto de Biociências da UNESP Rio Claro, nos níveis de Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado, o que possibilitou enriquecer ainda mais este espaço de formação.

Dentro desse contexto, uma pesquisa de Iniciação Científica foi desenvolvida com o objetivo de compreender melhor o trabalho do professor coordenador e investigar a importância de sua ação em todas as instâncias da comunidade escolar, visando por meio dos resultados obtidos, contribuir para uma maior sistematização e análise das produções científicas que dizem respeito às atribuições do professor coordenador dentro do contexto escolar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A pesquisa contou com financiamento da agência FAPESP (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo).

A pesquisa bibliográfica (GIL, 2009) de abordagem qualitativa (SEVERINO, 2000) realizou-se por meio de levantamento de artigos nos Anais do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) nos anos de 2012 e 2014, nos Anais do EDUCERE (Congresso Nacional de Educação) nos anos de 2013 e de 2015 e Anais do Congresso Estadual de Formação de Professores (I e II Congresso Nacional de Formação de Professores; XI e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores) nos anos de 2011 e 2014.

Diante desta análise surgiram trabalhos que abordavam o cenário de atuação do professor coordenador, permeado por discrepâncias e contradições, sob a égide das políticas educacionais e programas governamentais voltados para o cumprimento das metas estabelecidas pelos organismos mundiais com base no modelo político Neoliberal, consolidado no Brasil a partir da década de 1990.

Dentro desta conjectura, o professor coordenador surge como um supervisor da Secretaria Estadual de Educação, uma vez que sua função é determinada pela ação pontual dentro da escola, de maneira rápida e sem custos, já que o mesmo já se encontra inserido nesse contexto.

A partir dessa realidade, surge o interesse em ampliarmos os estudos sobre esta temática a fim de melhor compreendermos as influências políticas e os resultados manifestos na atuação dos profissionais da educação na escola, o que nos levou a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais - GREPPE, a partir de maio de 2016.

Considerando as conjunturas observadas durante a Iniciação Científica desenvolvida e diante das experiências compartilhadas pelas colegas educadoras - em sua maioria professoras coordenadoras de escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro - durante a participação no Curso de Extensão, percebemos a importância da atuação do professor coordenador na instância escolar, bem como seu papel de articulador e facilitador dos processos formativos, assim como das práticas didáticas e pedagógicas.

A partir da análise dos artigos científicos encontrados para o desenvolvimento da pesquisa de Iniciação Científica, também pudemos observar pouca produção científica que aborda a atuação desse profissional, o professor coordenador.

Com base nessas premissas, justificamos o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa (SEVERINO, 2000) através de análise bibliográfica (GIL, 2009) e da qual apresentaremos um breve esboço no presente trabalho, na tentativa de ampliar as discussões e problematizações acerca da atuação do professor coordenador mediante as políticas de avaliação em larga escala.

SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR

Este trabalho representa parte de uma pesquisa de Mestrado que investiga a problemática da atuação do professor coordenador¹⁴ diante das avaliações em larga escala no Brasil, propondo uma análise comparativa entre os efeitos dessas políticas nas redes estadual e municipal de educação.

¹⁴ A denominação de Professor Coordenador pode variar de acordo com o Estado ou Município, como: professor coordenador, coordenador pedagógico, professor pedagogo, pedagogo, auxiliar pedagógico. Optamos por respeitar os termos utilizados pelos autores quando nos referimos aos seus artigos.

Em um levantamento prévio de artigos que tratam da temática apresentada, a fim de compor este trabalho, dialogamos com Freitas (2012) que apresenta uma análise dos documentos que institucionalizam o professor coordenador mediante a implementação das políticas públicas que se sucederam a partir dos anos 1990, as quais norteiam as práticas avaliativas na escola.

Os documentos analisados foram a Proposta Curricular para a Rede Estadual, por meio do “Caderno de Apresentação da Proposta Curricular” e dos “Cadernos do Gestor”. Segundo a autora, esses documentos apontam o professor coordenador como “ pilar pedagógico estrutural”, já que suas ações devem ser voltadas para a formação, a articulação e o estímulo à inovação das práticas pedagógicas, de acordo com a proposta (FREITAS, 2012, p. 13-14).

Segundo a autora, o professor coordenador surge diante da implementação dessas políticas como um supervisor da Secretaria Estadual de Educação, uma vez que a função é determinada pela ação pontual dentro da escola, de maneira rápida e sem custos, já que o mesmo já se encontra inserido nesse contexto.

As mudanças ocorridas na educação brasileira em função dos ideais neoliberais se caracterizaram por ações voltadas à gestão descentralizada, na qual o papel do professor coordenador é fundamental. Para que essas mudanças fossem efetivas, o Governo do Estado de São Paulo por meio do Programa São Paulo Faz Escola realiza a seleção de oito mil professores coordenadores que deveriam atuar diretamente no auxílio à implantação do programa e no cumprimento da Proposta Curricular.

Dentro de um contexto autoritário, onde os professores precisam cumprir o que é determinado pela Proposta Curricular, o professor coordenador é aquele que cativa seus pares, constrói uma relação de confiança e reciprocidade, pois, a conquista dessa força de trabalho garantirá que se cumpram as premissas ali impostas. Ele é o líder das transformações que só serão possíveis se o professor acreditar que são possíveis, acreditar na figura de liderança.

A autora conclui que a escolha do professor coordenador, profissional que não possui obrigatoriamente a formação pedagógica e que muitas vezes não se encontra preparado para a coordenação, se deu para que através da própria implementação das políticas e da proposta, sua identidade se constitua não como o agente de construção, mas sim como o facilitador da Secretaria, aquele que auxiliará no cumprimento das relações de poder existentes entre o Estado e os professores.

Já para Marcondes e Oliveira (2012), em função das políticas educacionais voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, professores e coordenadores pedagógicos reorganizaram suas ações de maneira a atender às propostas advindas das mesmas, no entanto, sem deixar de complementá-las com suas próprias práticas.

As autoras mostram que as reformas desconsideram os conhecimentos do professor e impõem uma conduta que muitas vezes não condiz com o contexto em que atuam. Através do discurso da “qualidade”, padronizações são impostas e reguladas por meio das competições e incentivos.

Nesse contexto, o coordenador pedagógico passa a ser o mediador da Secretaria de Educação para que se cumpram as reformas. Para as autoras “cabe a ele estimular os professores a atingir as exigências e os objetivos especificados externamente, passando a exercer primordialmente o papel de controlador e regulador do trabalho dos professores” (MARCONDES; OLIVEIRA, 2012, p. 27).

Diante do exposto, questionam de que maneira os professores reagem às mudanças e qual o papel do coordenador pedagógico como mediador das políticas implementadas.

Numa tentativa de melhorar os resultados dos alunos do Rio de Janeiro nas avaliações externas, a Secretaria Municipal de Educação elaborou propostas de padronização de algumas estratégias que dizem respeito ao currículo, bem como avaliações bimestrais que passaram a acontecer em toda a rede. Isso ocasionou uma mudança significativa também no trabalho docente.

A fim de analisar quais as implicações dessas mudanças na atuação dos profissionais, foram realizadas 10 entrevistas envolvendo professores e equipe gestora de uma escola da rede municipal com altos índices de desempenho nessas avaliações. Além disso, foram observadas as atuações da equipe gestora e do coordenador pedagógico frente aos “Centros de Estudos”, que são reuniões quinzenais para formação das equipes de trabalho escolar.

As autoras salientam que, no que tange à implementação das reformas curriculares, elas não são simplesmente incorporadas à atuação dos profissionais na escola, mas sim, reinterpretadas e adaptadas por professores e gestores à realidade em que atuam (BALL, 1994 apud MARCONDES; OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Por mais que exista uma tentativa de “controlar os sentidos” através dos textos que as políticas trazem, esse controle é parcial, uma vez que a interpretação permite possibilidades variadas dentro de um mesmo discurso.

As falas dos participantes da pesquisa mostram que a unificação das propostas e a produção de materiais de apoio aos docentes proporcionou um sentimento de segurança, à medida que oferece subsídios ao trabalho cotidiano, um apoio ao trabalho com os alunos. É uma maneira de buscar os mesmos resultados, de maneira igual para toda a rede, equiparando as diferentes realidades sociais.

Diante dessa premissa, o coordenador pedagógico age como um elo entre a Secretaria Municipal de Educação e os professores, uma vez que seu trabalho acaba se voltando para esclarecimento das metas, dos materiais, bem como a garantia do cumprimento de prazos e do preparo de alunos e professores para as avaliações.

A frustração é evidente em sua fala, quando alegam que não sobra tempo para tratar das “questões pedagógicas”, já que são sobrecarregados de atividades burocráticas e de controle.

A conclusão a que as autoras chegam é que existe uma aceitação em relação às estratégias adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, porém, os professores não deixam de utilizar suas próprias estratégias para garantir o aprendizado dos alunos. Isso mostra que eles entendem a ideia de “currículo mínimo”, pois, complementam o material padrão com outras atividades.

Além disso, tanto os professores quanto o coordenador pedagógico sentem-se também avaliados pelo sistema, o que faz com que sigam os programas estipulados e se preparem para as avaliações externas de maneira a alcançarem bons resultados.

Sendo assim, toda a rotina escolar é alterada em função dessas propostas e avaliações, e apesar de algumas críticas que surgem, não existe resistência por parte das equipes de trabalho.

Diante desses fatos, Hobold (2012) realizou uma pesquisa em escolas das redes municipais e estaduais de Ensino Fundamental e Médio no Paraná através de entrevistas e questionários para 04 diretores e coordenadores pedagógicos e ainda 08 professores, a fim de tratar das atribuições do professor coordenador e obter um comparativo entre essas duas realidades.

A autora inicia seu artigo explicitando a importância de pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico no âmbito escolar, uma vez que o trabalho desse profissional é fundamental para as práticas pedagógicas.

A formação continuada em serviço, por exemplo, é uma das funções mais importantes do coordenador pedagógico, já que por meio dela os professores podem se desenvolver, através dos estudos, das trocas e dos diálogos, bem como da tomada de consciência gerada pela reflexão, as quais proporcionam a construção de novos conhecimentos e a transformação das ações pedagógicas.

Para Hobold (2012) a formação continuada é um espaço de interlocução entre o coordenador pedagógico e os professores, com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Porém, devido às dificuldades do cotidiano escolar, à sobrecarga de atividades e à burocratização dos sistemas de ensino, esses espaços se tornam cada vez mais escassos, uma vez que não são de interesse das massas ideológicas dominantes.

A escola emancipadora precisa das parcerias entre os professores, coordenadores pedagógicos e equipe gestora, de modo que o coordenador pedagógico esteja sempre atento para sua tarefa primordial, planejando-se e organizando-se de forma a priorizar as atividades formativas.

Segundo a autora

Para realizar tais tarefas, o coordenador pedagógico precisa conquistar um espaço de confiança junto aos professores, no sentido de contribuição, ou seja, “acolher” o professor em suas angústias, conflitos, medos, decisões e, acima de tudo, de viabilização de momentos de estudos e discussão (HOBOLD, 2012, p. 17).

Entre as falas dos professores entrevistados, percebe-se a importância que o coordenador pedagógico tem sobre o trabalho docente. Os professores percebem a atuação desse profissional como um parceiro que auxilia nos processos de ensino e aprendizagem e na busca do professor por novos conhecimentos. No entanto, ainda existem confusões acerca da função de coordenador pedagógico, uma vez que em alguns momentos ele ainda é atrelado ao controle e à fiscalização, à chefia (HOBOLD, 2012).

A pesquisa também mostrou que nas escolas municipais a atuação do coordenador pedagógico é mais efetiva, uma vez que os professores identificam e reconhecem as atividades desempenhadas por eles como algo importante para o cotidiano escolar. Já nas escolas estaduais isso não acontece da mesma forma, já que nesta realidade o trabalho do

coordenador pedagógico está mais voltado para a resolução de conflitos cotidianos e burocráticos.

Até mesmo as Secretarias se diferenciam neste contexto. A municipal está mais voltada para o auxílio ao professor e a formação permanente, enquanto a estadual se mostra mais ausente.

Diante desses fatos, a autora conclui que a formação continuada mediada pelo coordenador pedagógico ainda é uma realidade distante. A rede municipal, no entanto, mostra-se como um bom exemplo na realização de atividades de parceria entre os professores e o coordenador pedagógico, bem como de trabalho coletivo.

Neste caso, os espaços de formação são utilizados de forma significativa e possibilitam a interlocução, as trocas de experiências e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, na rede estadual, não é claro o trabalho do coordenador pedagógico, assim como não estão bem definidas as ações formativas, sendo assim, existe uma incompreensão por parte de professores e diretores que dificulta a atuação desse profissional em um contexto ainda pouco organizado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise preliminar dos artigos que constituíram este trabalho aponta uma discrepância entre a atuação do professor coordenador nas redes estaduais e municipais de educação, sendo que as municipais apresentam certa autonomia em relação ao estado. Além disso, os artigos evidenciam que tanto professores quanto professores coordenadores sentem-se avaliados pelo sistema de ensino em que atuam fazendo com que alterem suas práticas e sigam os programas estipulados, preparando-se para as avaliações externas de maneira a alcançarem bons resultados.

Com base nos dados apresentados podemos inferir que o professor coordenador assume uma função estratégica para o cumprimento das relações de poder entre o Estado e a escola, função esta, que se encontra permeada de uma série de contradições e incompreensões que sinalizam a ausência de delimitação do espaço de atuação do professor coordenador e evidenciam a necessidade de pesquisas e formações que tratem especificamente deste profissional.

REFERÊNCIAS

FREITAS, S. A. O Professor Coordenador, pilar estruturante da proposta curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010). In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, Livro 3 - p. 005351-005363.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. 12. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

HOBOLD, M. S. A implicação do trabalho do Coordenador Pedagógico na formação continuada do professor. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, Livro 2 - p. 003105-003117.

MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, A. C. P. O Coordenador Pedagógico, os professores das séries iniciais e as novas políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, Livro 1 - p. 001211-001222.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

EIXO 2 - GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E PRIVATIZAÇÃO

PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA – UM CAMINHO PARA A QUALIDADE?

Adriana Maria Silva¹⁵

Ana Paula Silveira²

Francisca Helena Gonçalves Vettorazo³

RESUMO

O presente artigo aponta reflexões iniciais de uma pesquisa que abordará os impactos da privatização da gestão na escola pública, para a construção do artigo tivemos a seguinte reflexão: a privatização da gestão apenas beneficia um grupo hegemônico ou pode beneficiar todos os envolvidos com os processos de ensino/aprendizagem? É sabido que a privatização da educação básica é uma tendência mundial, criação de escolas públicas, com captação de recursos privados se tornou comum em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nesse sentido se faz necessário observar esse processo ou movimento de privatização, para encontrar suas perversidades e fatores que podem ser considerados aprendizados de como tornar a escola pública como o lócus de qualidade. Para a realização desse artigo fora feito uma pesquisa bibliográfica na área, para que o artigo dialogue com as hipóteses iniciais da pesquisa a ser desenvolvida, nas escolas de educação básicas que apresentem uma gestão com características de privatização.

Palavras chaves: Gestão da escola pública; Privatização; Escola de qualidade.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões iniciais de uma pesquisa sobre Privatização da Gestão da Escola Pública e sua relação com a qualidade da educação, sobretudo qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa será desenvolvida em escolas que passam pela implantação do projeto de gestão democrática e as estratégias de pesquisa envolverão, além do acompanhamento das ações no cotidiano escolar, a análise de documentos oficiais e notícias sobre o tema.

¹⁵ Adriana: Possui Especialização em Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais com Ênfase em Deficiência Intelectual, pela São Luís de Jaboticabal e Professora de Educação Especial no município de Pitangueira.

²Ana Paula Silveira: Mestra em Ciências Sociais na Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Professora de Educação Básica no município de Pitangueira.

³Francisca Helena Gonçalves Vettorazo: doutoranda em Ciências Sociais na Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC- UNICAMP).

A Constituição de 1988 assegura a todos os brasileiros o direito a uma educação pública de qualidade. Esse direito é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996 e complementado por todos os Planos Nacionais de Educação (PNE). O último PNE promulgado pela Lei nº 13.005 em 25 de junho de 2014, tem vinte metas com aproximadamente dez estratégias cada uma das metas comprometida com a melhoria nos níveis e modalidades de ensino.

De acordo com a Meta 2¹⁶ destinada ao ensino fundamental, a universalização do ensino fundamental estará concluída até o ano de 2024. Para atingir essa meta, além da criação de novas instituições escolares, as instituições já existentes deverão ser reestruturadas para atender a população em idade escolar em sua totalidade.

Alguns estudiosos do tema consideram que para uma universalização plena e de qualidade será necessário o esforço conjunto entre os estados, as instituições e as comunidades escolares, além disso, as demais metas do PNE 2014-2024 deverão ser eficazes e eficientes para fomentar uma educação pública de qualidade.

É importante ressaltar que os termos *eficiente* e *eficaz* compõem a linguagem do mercado para fazer referência a administração competitiva e de qualidade entre as empresas. Quando aplicadas à gestão pública Jacobsen (2012, pág. 37) relata que “administrar com eficácia significa atingir os objetivos planejados. Já agir com eficiência implica utilizar corretamente os recursos disponíveis”.

Quando o assunto é escola pública, o esperado é que a *eficiência* e a *eficácia* sejam ferramentas para garantir um melhor desempenho dos profissionais, acompanhamento consistente dos processos e autonomia da gestão das escolas públicas e não a privatização das instituições como vem ocorrendo na Europa e nos Estados Unidos.

A privatização da educação é um fenômeno contemporâneo que atinge países desenvolvidos e países em desenvolvimento e frequentemente define-se pela utilização de políticas ou programas educativos que transferem as responsabilidades do Estado para as organizações privadas (BELFIELD & LEVIN, 2002).

Ainda para Belfield & Levin (2002), consideram que tais processos privativos resultam em uma mercantilização da educação, especialmente da Educação Básica, sem que seja observada a melhoria geral na qualidade dos processos educativos.

¹⁶ Escrever aqui a meta 2: apresenta as estratégias necessárias para universalização do ensino fundamental de nove anos.

Tedesco (1991) considera a privatização como uma possibilidade de revitalização para as escolas públicas frente a ineficiência das políticas estatais e compreende o processo de privatização como um caminho para dinamizar o funcionamento das instituições de ensino na medida em que será possível atender às demandas por professores de qualidade, materiais pedagógicos, merenda entre outros itens que garantem o funcionamento das Unidades de Ensino com Qualidade.

O fato é que os processos estão em andamento no país através de diferentes estratégias, sendo a mais comum a privatização da gestão escolar por meio de três tipos de parcerias: parcerias com empresas privadas (filantropia empresarial), parcerias com organizações sociais (Terceiro Setor) e parcerias com a sociedade civil (grupos de voluntários) (CARVALHO, 2007).

Para Carvalho (2007) nos três tipos, o gerenciamento pedagógico ocorre através da lógica do capital, ou seja, a aparente democratização das relações entre escola, sociedade e governo, ocorre simultaneamente a busca pelo aumento da eficiência e da produtividade; a gestão escolar adquire contornos empresariais.

Segundo Carvalho (2007), existem outros modelos de privatização já em voga em países europeus, como por exemplo o sistema de “vales-educativos” ou “cheque-ensino” que garantem a liberdade de escolha aos pais através de um sistema de financiamento direto, outro modelo é o aumento de operadores privados em escolas públicas.

Além desses exemplos pode-se citar a criação e implementação das *Charters Schools*¹⁷, em várias partes do mundo, de acordo com Klees e Jr. (2015), a *chater school*, tem autonomia para escolher programas especializados, potencializando os processos educativos. Ioschpe (2012) pesquisou acerca do processo educativo das crianças nas *Charter School*, não encontrando diferenças nos processos educativos e na aquisição do conhecimento pelas crianças matriculadas tanto nas *Chater School* e em Escolas Públicas.

No Brasil existe uma tendência a relacionar o descaso familiar ao baixo desempenho das crianças do ensino fundamental, especialmente das instituições públicas. Ao considerarmos a pesquisa desenvolvida por Ioschpe (2012), defendemos que o baixo desempenho seja uma evidência de que outros processos interferem no ensino/aprendizagem, Talvez uma ausência de propostas escolares que aproximem a

¹⁷ *Charter School*: são Escolas Públicas, porém geridas pelo setor privado ou por grupos compostos por pais de estudantes, empresários, membros das comunidades e professores.

escola das comunidades assistidas, especialmente entre comunidades de baixa renda e com pouco conhecimento sobre seus direitos à educação de qualidade.

Se caso tais infantes do ensino fundamental de nove anos estivessem em escolas privados as configurações pelo acompanhamento escolar talvez seriam outras, pelo fato dos responsáveis estarem “pagando”, sendo assim cobrariam retornos imediatos, como já dito a população deve entender os princípios da arrecadação e aplicações dos impostos, no setor educacional, para então lutar por uma educação de qualidade.

Tem se disseminado na sociedade a ideia de que a melhora da educação só ocorreria com as privatizações, em contra partida as pessoas que clamam pela privatização da educação não compreendem as dinâmicas e problemas imediatos que a privatização causa às instituições de ensino.

Vale ressaltar que a privatização das instituições de ensino pública já está em processo, embora de modo tímido por meio de parcerias público – privada e parcerias com Organizações não Governamentais (OSs) que inicialmente são tidas como instituições sem fins lucrativos, mas que na sua essência captam recursos, como alertou Freitas (2016).

Ainda para Freitas (2016) as OSs intentam reestruturações pedagógicas e reorganizações de gerenciamento escolar às instituições educacionais, para disponibilizar a elas, modelos e configurações que atendam as demandas da contemporaneidade.

Ainda Freitas (2016), ressalta que a educação não pode ser de qualidade, pois para as OSs (organizações sociais), o aumento de alunos por sala reduz os gastos. Com isso, alunos que tenham dificuldades de aprendizagem, necessidades especiais, e oriundos de camadas populares seriam prejudicados, destacando-se um questionamento sobre o compromisso com a qualidade de ensino e aprendizagem.

Os estudos sobre o tema nos mostra que o processo de privatização faz parte das transformações das instituições no atual momento da modernidade. *O welfare state* (Estado de bem-estar social) parece incompatível com a sociedade de risco que se fortaleceu a partir do avanço das tecnologias da informação e dos processos neoliberais (GIDDENS; LASH; BECK, 2012). A crença na racionalidade e no poder organizador do Estado se perdeu à medida em que sua ineficiência administrativa abriu espaço para a ampliação da precarização das instituições e do trabalho individual.

A escola pública, como tantas outras instituições modernas, vivencia a mesma precarização e fragilização, mas para garantir a continuidade da educação das novas

gerações faz-se necessário o resgate da qualidade dos processos de ensino/aprendizagem e o caminho encontrado no momento atual foi o aumento da autonomia a partir da democratização da gestão.

Portanto durante o desenvolvimento desta pesquisa esperamos observar e interpretar a relação existente entre democratização e privatização. Identificando até que ponto essa relação está comprometida com o cumprimento da meta que propõem uma educação de qualidade para todos, independente da origem social, cultural e econômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Ioschpe (2012), o principal a fazer é construir realmente uma escola pública de qualidade, que passa a conhecer e atender as necessidades de aprendizagem dos seus alunos, que valoriza seus educadores e toda a comunidade escolar.

Um ensino público de qualidade, em conformidade com Freitas (2016), é aquele que busca políticas sociais que anule a desigualdade social e políticas educacionais que viabiliza uma educação plena, de qualidade e que tenha melhoria nas escolas.

Embora essa pesquisa esteja em sua fase inicial, é possível afirmar que a qualidade na educação só será atingida se os processos de reestruturação das instituições de ensino via gestão, ocorram a partir do coletivo, com as críticas e sugestões de professores, gestores e população em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELFIELD Clive & LEVIN Henry. **A Privatização da Educação** - Causas e Implicações. Lisboa: ASA Editores, S.A., 2004.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 26 jun. 2014.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Lei n.º9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm . Acesso em: 24 jan. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Consequências da privatização. **Blog do Freitas**: 30 de jan. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/01/30/consequencias-da-privatizacao/>. Acesso em 20 de maio de 2017.

GIDDENS, Anthony. LASH, Scott, BECK, Ulrich. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

GROTTI, Dinorá Adelaide Musetti. **O Serviço público e a constituição brasileira de 1988**. São Paulo: Malheiros, 2003. p. 298-29

IOSCPE, Gustavo. As escolas não são públicas. E privatizar não resolve. Revista Veja, São Paulo. Jun. 24 2012. Disponível em: www.veja.abril.com.br/educacao. Acesso em 20 de jun. 2017.

JACOBSEN, Alessandra de Linhares. **Teorias da administração II** – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

TEDESCO, Juan Carlos. Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 23-44, Ago. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-0141991000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 July 2017.

ORIENTAÇÕES AO DIRETOR DE ESCOLA NA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO E CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A LEI Nº 1256/2015

Aline Gabriela Anacleto do Nascimento
alineg.nascimento@hotmail.com
Universidade de São Paulo

RESUMO

O presente trabalho consistiu na análise da Lei Complementar nº 1256, de 06 de janeiro de 2015- legislação educacional paulista- que dispõe sobre estágio probatório, curso de formação específico para ingressantes no cargo de diretor escolar e institui “Avaliação Periódica de Desempenho Individual” para os titulares do cargo de diretor escolar. Da análise da lei, por meio das orientações trazidas aos diretores, foi possível compreender como modelo de gestão escolar subjacente a “nova gestão pública”, com foco na gestão por resultados, pautada na responsabilização do diretor escolar pelos resultados apresentados pela escola.

Palavras-chave: diretor; concepção de gestão; nova gestão pública.

Considerações Iniciais

O presente trabalho consistiu na análise da Lei Complementar nº 1256, de 06 de janeiro de 2015- legislação educacional paulista- que dispõe sobre estágio probatório, curso de formação específico para os ingressantes no cargo de diretor escolar, “Avaliação Periódica de Desempenho Individual” para os titulares do cargo de diretor escolar e institui “[...]Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério[...]” (SÃO PAULO, 2015).

Cabe ressaltar que este trabalho nasceu como fruto de uma das etapas da pesquisa de mestrado¹⁸ intitulada “Orientações aos gestores e concepção de gestão em um programa de formação continuada da SEESP: Melhor Gestão, Melhor Ensino”. A pesquisa teve como objetivo a análise das orientações e por conseguinte, da concepção

¹⁸ Cabe dizer que o estudo dialoga com pesquisa coletiva, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional-GREPPE, intitulada “Mapeamento das Estratégias de Privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)” - financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq- que se propôs a mapear e discutir estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil no período supracitado.

de gestão escolar trazida no programa “Melhor Gestão, Melhor Ensino”, oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica- CGEB.

A etapa de pesquisa supracitada, consistiu no levantamento de legislação escolar da rede pública estadual paulista que tratasse do cargo de diretor de escola. Foram priorizados documentos que trouxessem aspectos relacionados ao provimento, forma de ingresso, “habilidades e competências” requeridas para exercício do cargo e formação continuada oferecida aos diretores pela SEESP.

O estado de São Paulo foi escolhido por apresentar histórico de investimento no campo da gestão escolar em uma perspectiva gerencial, como forma de qualificar a educação básica. Importa pontuar que ele passou por reformas na educação a partir da década de 1990- em consonância com o contexto nacional-, sob o governo Mário Covas (1995-2001), tendo passado também em 2007 no governo José Serra (2007- 2010). Ainda nos anos 2000, deu início a uma reforma curricular com a criação do “Programa São Paulo Faz Escola” e em 2011, lançou o programa “Educação Compromisso de São Paulo”.

Objetivo

Tendo em conta o contexto das reformas educacionais na rede pública estadual de ensino de São Paulo- que conforme sinalizam os estudos (ADRIÃO, 2006; KLEBIS 2010), colaborou para a inserção de características do setor privado na educação pública, surgiram os questionamentos: o que traz em termos de orientação para o diretor de escola, a lei nº 1256 de 06 de janeiro de 2015, ao instituir “Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola”, “Avaliação Especial de Desempenho” aos ingressantes no cargo, vinculando a primeira das avaliações ao desempenho da escola? Qual a concepção de gestão aí subjacente? Diante disso, teve-se como objetivo o levantamento das orientações trazidas aos ocupantes do cargo de diretor de escola pela referida lei e por conseguinte, da concepção de gestão.

Importa pontuar a perspectiva de educação e administração tomadas como base no presente trabalho, quais sejam: educação como atualização humano histórica (PARO, 2012) e administração em seu sentido geral, como a utilização racional de recursos com vistas a consecução de um fim pré-estabelecido (PARO, 2012). Vale dizer que o fim pré-estabelecido quando se pensa na administração escolar, também conforme Paro (2012) é a formação da personalidade humano-histórica.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Criada pelo Decreto nº 4.917, em 3 de março de 1931, com o nome de Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública e, passando a se chamar Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 1947, o órgão tem a maior rede de ensino do Brasil, abrangendo segundo informações do portal eletrônico da Secretaria, “(...) 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos”. A instituição que até 2011 contava com sete órgãos centrais e dois vinculados, em 2012 iniciou uma reestruturação em sua formação, passando a contar com seis coordenadorias. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013)

Nos anos 2000, com vistas à melhora dos índices de “qualidade da educação” - conforme o portal eletrônico da Secretaria- foram tomadas iniciativas, criados programas e projetos por meio de parcerias entre a Secretaria e outros órgãos e instituições. De posse das informações, procedeu-se ao levantamento da legislação educacional paulista no que se refere ao cargo de diretor escolar sob os aspectos anteriormente mencionados.

Metodologia

Em termos legais no âmbito nacional, utiliza-se como referência a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no tocante à gestão democrática. A Constituição Federal em seu artigo 206, inciso VI, traz como um dos princípios sob o qual a educação será ministrada, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). A LDB, no art 3º, inciso VIII, coaduna com a Constituição, promulgando a gestão democrática enquanto um dos princípios sob o qual o ensino será ministrado (BRASIL, 1996).

Com vistas a conhecer o que a rede pública estadual paulista traz em termos legais no que diz respeito ao diretor, foi feito levantamento na página oficial da SEESP. Nos documentos encontrados, estavam algumas resoluções, dentre elas a nº 51 de 16 de outubro de 2015, que “Institui Comissão Especial para propor minuta de regulamentação da Avaliação Especial de Desempenho e do Curso Específico de Formação dos ocupantes do cargo de Diretor de Escola”.

Na supracitada resolução, que mencionava instituir comissão especial com vistas a regulamentar a avaliação e o curso de formação, estes últimos foram citados como

previstos na Lei Complementar 1256 de 06 de janeiro de 2015, objeto de análise do presente **RESUMO** expandido.

Diante da lei, utilizou-se como aporte teórico para investigação a análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (1977). A autora concebe três pólos cronológicos nos quais se dá a organização do conteúdo investigado: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A escolha da lei em questão se deu na fase da pré-análise, foram: 1. Selecionados os documentos legais sobre o cargo diretor de escola, 2. Estando dentre eles a lei nº 1256/15, foi levantada a hipótese de que ela pudesse conter orientações e concomitantemente, concepção de gestão de ordem gerencial, 3. Traçado como objetivo a investigação das orientações aos diretores e por conseguinte, da concepção de gestão.

Sobre a pré-análise Bardin pontua: “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. (BARDIN, 1977, p. 95)”

Na exploração do material, o foco esteve nas orientações, especificamente na presença de termos ligados a gestão escolar e ao exercício do cargo de diretor. Foi empregada como forma de análise temática a codificação, conforme Bardin (1977). Segundo a autora,

[...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os <núcleos de sentidos> que compõem a comunicação e **cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido...** O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. (BARDIN, 1977, p.105, grifos meus)

Atentou-se para termos como eficiência, produtividade, competências e habilidades, liderança, gestão por resultados, entre outros, que no contexto educacional em questão, poderiam sinalizar a adoção do privado como parâmetro para o público, e por conseguinte indicar uma concepção de gestão semelhante a da empresa tipicamente capitalista.

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, foi constatada nas orientações a presença de termos como os já mencionados. Isto posto, ocorreu a conciliação entre os dados levantados e consequente análise por meio do aporte teórico.

Análise dos dados

Foi verificado que em termos de orientação no que tange o estágio probatório, a lei traz em seu artigo 1º

Durante os 3 (três) primeiros anos de efetivo exercício, período caracterizado como estágio probatório, que equivale a 1.095 (um mil e noventa e cinco) dias de exercício efetivamente prestado, o servidor ingressante no cargo de Diretor de Escola, pertencente ao Quadro do Magistério, será submetido à Avaliação Especial de Desempenho e a Curso Específico de Formação, instituído pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013.
(BRASIL, 2015, p. 1)

A referida Avaliação Especial de Desempenho, tem a função de verificar se o ingressante possui as competências e habilidades necessárias ao exercício do cargo.

Segundo a legislação, a avaliação tem como foco os seguintes aspectos: “1 - comprometimento com o trabalho e com a comunidade escolar; 2 - responsabilidade; 3 - capacidade de iniciativa e liderança; 4 - eficiência na gestão educacional; 5 - produtividade; 6 - assiduidade; 7 - disciplina.” (BRASIL, 2015, p. 1). É mencionado ainda que os aspectos serão regulamentados por decreto. O Curso de formação supracitado

[...] visa à capacitação profissional do Diretor de Escola, com foco no desenvolvimento de competências técnicas, de liderança e gestão, e sua aplicação no exercício do cargo, por meio da elaboração e implementação do Plano de Gestão da Escola.” (BRASIL, 2015, p.1)

Os aspectos tidos como foco da avaliação, pontuados acima, serão regulamentados por decreto, é relevante questionar de que forma serão aferidos, especialmente os de número 3, 4 e 5, quais sejam: “capacidade de iniciativa e liderança”, “eficiência na gestão educacional” e “produtividade”. Vale dizer que o curso de formação referido foi instituído pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013, com proposta de duração mínima de 360 horas, vinculado ao estágio probatório.

Para além da avaliação dos ingressantes no cargo de diretor, a lei inova instituindo avaliação aos diretores de escola titulares de cargo, a Avaliação Periódica de Desempenho Individual-APDI. Apresentada legalmente como

[...] processo de verificação:
1 - do desempenho do servidor nas atribuições e nas competências gestoras e de liderança requeridas para o exercício do cargo e necessárias à elaboração e implementação do Plano de Gestão da Escola;
2 - dos resultados das respectivas unidades escolares.

§ 2º - Aos servidores ingressantes no cargo de Diretor de Escola, a Avaliação Periódica de Desempenho Individual - APDI será aplicada a partir do cumprimento do estágio probatório.
(SÃO PAULO, 2015, p. 2)

A APDI será realizada anualmente entre 1º de janeiro e 31 de dezembro, sendo consolidada a cada triênio no parecer intitulado “Resultado do Ciclo Avaliativo”, este último integrante do prontuário funcional do diretor.

É prevista na lei, uma medida para o diretor que apresentar desempenho insatisfatório no “Resultado do Ciclo Avaliativo” da APDI, devendo o servidor participar do “Programa de Desenvolvimento Profissional” promovido pela Secretaria da Educação. O Programa abordará “especialmente, as dimensões da atuação do servidor que apresentaram vulnerabilidade no “Resultado do Ciclo Avaliativo”. (SÃO PAULO, 2015, p. 2)

Compete pontuar que a última turma de diretores ingressantes na rede data de 2011, quatro anos antes da homologação da lei. Dessa forma, a Avaliação Especial de Desempenho dos ingressantes, não foi posta em prática. Muito embora esteja previsto na lei que a APDI, direcionada aos titulares de cargo, seria realizada assim como o “Programa de Desenvolvimento Profissional”, a partir da data de promulgação da lei, isso ainda não ocorreu. É preciso dizer que tais informações circulam internamente na rede, sendo que apenas os funcionários da educação (especificamente, os supervisores de ensino) da SEESP têm acesso a elas¹⁹.

A responsabilização de um único sujeito- o diretor- pelo resultado obtido pela escola, é uma das características da “nova gestão pública”. A esse respeito, AFONSO (2003) caracteriza uma “nova centralidade” atribuída ao diretor

o gestor ou director escolar (preferencialmente como órgão unipessoal de cariz tecnocrático) assume uma nova centralidade organizacional, porque é ele (e não os órgãos colegiais) que deve *prestar contas* pelos *resultados* educacionais conseguidos, transformando-se no principal responsável pela efectiva concretização de metas e objectivos, quase sempre central e hierarquicamente definidos. Neste sentido, esta concepção de gestão introduz uma nova *nuance* na configuração das relações de poder e autoridade nos sistemas educativos. Trata-se de uma autoridade cuja legitimidade advém agora da revalorização neoliberal do “direito a gerir”. Direito este, por sua vez, apresentado como altamente convergente com a ideia neoconservadora que vê a gestão como uma espécie de “tecnologia moral” ao

¹⁹ A informação não consta do endereço eletrônico oficial da SEESP. Por esse motivo, as informações sobre a implementação da avaliação e do curso foram obtidas em consulta a uma das supervisoras da diretoria de ensino de Jundiaí - em plantão de dúvidas.

serviço de uma nova ordem social, política e económica. (AFONSO, 2003, p. 21)

Considerando a administração escolar como a utilização racional de recursos para o alcance de um fim determinado, nesse caso especificamente a formação da personalidade humano-histórica (PARO, 2012), a responsabilização de um sujeito pela escola, acaba por contrariar a ideia de que toda a escola é responsável pela humanização e apropriação da cultura pelos alunos, bem como tal responsabilização desconsidera o fato de que a forma como a escola está organizada em uma sociedade democrática, tem de estar em consonância com relações também democráticas no interior da instituição.

Considerações finais

A gestão democrática das escolas é prevista legalmente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se reconhece um grande avanço. Na educação pública estadual paulista, em observância à lei nº 1256/2015, devido às orientações sobre as avaliações para verificação de habilidades e competências do diretor, há a vinculação da APDI ao desempenho da escola (este último aferido por meio de avaliação externa), o que incorre na responsabilização total do diretor pela escola.

Isto posto, é possível inferir que as orientações presentes na referida lei não colaboram no sentido de propor que as relações no interior da escola se estruturam segundo uma perspectiva democrática, pautada em relações horizontais (TRAGTENBERG, 2001). Uma vez que o servidor público titular do cargo de diretor escolar, acaba por responder individualmente pelo desempenho da escola, o que se pode compreender é um estímulo às relações verticais de poder.

A respeito dos resultados apresentados pelas escolas e conseguinte responsabilização do diretor, Afonso (2003) alerta para as possíveis consequências às formas de organização da gestão,

sejam ou não publicamente divulgadas e publicitadas as informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, a avaliação dos órgãos de gestão é sempre realizada, directa ou indirectamente, na base destes mesmos resultados, porque, quer o mercado (ou os designados clientes da educação escolar), quer as entidades mantenedoras quando se tratar de estabelecimentos privados, quer o Estado quando se tratar de escolas públicas, farão sempre recair sobre os gestores ou directores a justificação e a responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais. Assim, os directores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados académicos e educacionais. [...]
(AFONSO, 2003, p. 21)

Diante das orientações, foi possível compreender que o modelo de gestão subjacente à 1256/15 configura-se na “nova gestão pública”. Afonso (2003), define a concepção como sendo

a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão de "tipo empresarial", isto é, formas de gestão mais adequadas a organizações industriais ou de serviços, as quais funcionam em economia de mercado e visam o lucro.

(AFONSO, 2003, p. 21)

A concepção tem foco na gestão por resultados devido a suposta eficiência e eficácia do serviço prestado, bem como se pauta pela responsabilização do diretor escolar pelos resultados apresentados pela escola.

Importa lembrar que este trabalho teve como escopo a apreciação documental, âmbito no qual foi feita a análise, sendo que para apreciação crítica da realidade em vista da aplicação da lei, faz-se necessária investigação a nível de campo na escola pública estadual paulista.

A esse respeito em consonância com Cândido (1964), há a compreensão de que toda escola possui uma dimensão normativa, que pode ser comum entre as unidades de ensino de um mesmo estado, cidade ou sistema, porém, a dimensão social de cada escola a torna única, singular, o que justifica possíveis investigações no interior da escola, de forma a apreciar os futuros desdobramentos da aplicação da lei.

Referências

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade**: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2006.

AFONSO, A. J. Escola pública, Gerencialismo e *Accountability*. *Jornal Página da Educação*, ano 12, no 126, p. 21, Agosto/Setembro 2003.

ALVES, A. S. As Parcerias Público/privadas e as Feições da Gestão Gerencial na Educação. 2015 undefined f. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.204 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2017

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964.

KLEBIS, A. S. O. CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR: A Perspectiva dos Documentos Oficiais e dos Programas de Formação Continuada de Diretores de Escola no Estado de São Paulo – 1990/2009. 2010. 232 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Marília-SP. 2010.

PARO, V. H. Administração Escolar: Introdução Crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SÃO PAULO. Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Lei nº 1256 de 06 de janeiro de 2015. São Paulo, SP, 06 de janeiro de 2015. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=173895>> Acesso em: 7 set. 2016

TRAGTENBERG, M. **Relações de poder na escola.** Revista Espaço Acadêmico, ano 1, nº 7. Dez/2001. Disponível em http://espacoacademico.com.br/007/07trag_escola.htm. Acesso em: 11 abr. 2015.

Site consultado

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>

ENSINO INTEGRAL PAULISTA E CARREIRA DOCENTE: ALTERAÇÕES NO SENTIDO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Ana Lara Casagrande
UNESP/Rio Claro
analaracg@gmail.com

Joyce Mary Adam
UNESP/Rio Claro
joyce@rc.unesp.br

RESUMO

Neste artigo, o objetivo é analisar a proposta de ensino integral direcionada a algumas escolas de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, instituída pela Lei Complementar nº 1.164, de 04/01/2012. Em uma dessas escolas foi desenvolvida a pesquisa de doutorado *Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio*, concluída, cujas alterações envolveram a contratação via designação (em que os professores têm sua sede em outras escolas da rede e estão “emprestados” à Escola de Período Integral). Problematizar-se-á tal modalidade de contratação no espaço público, considerando-a similar a das instituições privadas, enquanto resultado do apelo desse modelo privado nas políticas internacionais e estratégia para a gestão da educação paulista.

Palavras-chave: Designação. Período Integral. Docência.

Introdução

Uma das primeiras propostas da escola de tempo integral no Brasil foi a do teórico e político Anísio Teixeira, na década de 1950, com a criação da chamada Escola Parque, instituição que oferecia à criança uma educação integral, o que envolvia alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania (FÁVERO e BRITTO, 1999). A partir daí, várias outras experiências de educação integral foram vivenciadas em diferentes cidades brasileiras, experiências como práticas isoladas de educadores, mas ainda não como política educacional forte. As legislações nacionais complementares à Constituição Federal de 1988 indicam os termos educação integral ou desenvolvimento integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu art. 53

fala em “associar ao desenvolvimento integral uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção” (BRASIL, 1990).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) – visava ampliar a “educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil de pelo menos sete horas diárias” (BRASIL, 2001). O mais recente PNE (2014-2024) aprovado prevê como meta de nº 6 (seis): “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”. Uma das estratégias (6.1) anunciadas para tal é a ampliação da jornada escolar, de modo que “[...] passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo”, mediante oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, além de se fazer referência à “[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (BRASIL, 2014a).

A Lei nº 11.494/2007, que regula a distribuição de recursos no âmbito da educação, institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – deixando claro que haja, às matrículas de tempo integral, uma diferenciação das ponderações para distribuição proporcional de recursos. O que, inclusive, pode ser um dos fatores envolvidos no interesse dos estados, de modo geral, em estimular o ensino integral na etapa do Ensino Médio: valor de ponderação maior, que implica mais recursos. A Resolução/MEC nº 1, de 24 de julho de 2014, por exemplo, que trata das ponderações do FUNDEB aplicáveis entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica para vigência em 2015, por exemplo, determinou os valores de ponderação de 1,25 para o Ensino Médio urbano e 1,30 para o Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2014b).

O Ensino Integral, então, está presente na política pública voltada à educação em nível nacional e especificamente no Estado de São Paulo faz parte das iniciativas da Secretaria da Educação, dentro do “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011).

Esse programa teve início no ano de 2011, com o objetivo anunciado de fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas *medições internacionais*, além de *posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado* (SÃO PAULO, 2015 [on line], grifo nosso). Não se pode fugir da

constatação de que o governo tem uma preocupação grande, se não central, com o *rendimento* (diferente de aprendizagem) diante dos organismos internacionais.

O terceiro pilar do “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”, então, é justamente disseminar a educação integral por meio de um novo modelo de escola, o que configuraria um *novo Ensino Médio*, reportando-se à re-estruturação de tal etapa de ensino em algumas escolas públicas paulistas, dentre as quais está a que a pesquisa de doutorado *Gestão pública da educação paulista: a carreira docente e o novo ensino médio*²⁰ investiga, por meio dos procedimentos da abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa definido foi o estudo de caso múltiplo, dado que parte da mesma foi realizada em escolas de Guadalajara, na Espanha e uma escola do interior do estado de São Paulo.

1. Novo Ensino Médio?

O processo de mudança, a qual o Ensino Médio e a carreira docente no estado de São Paulo foram submetidos, lembrando-se que em algumas escolas, situa-se no contexto da Lei Complementar nº 1.164/2012, que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Período Integral. Portanto, o Ensino Integral, que conta com organização, objetivos e funcionamento próprios, com quadro de pessoal diferenciado do módulo de pessoal legalmente estabelecido para as escolas estaduais de ensino regular, por exemplo, vem no bojo das mudanças, pretendendo desenvolver, por exemplo, o protagonismo juvenil, melhorar as condições de trabalho e remuneração dos docentes (SÃO PAULO, 2012a).

Com relação à nomenclatura, cumpre destacar a existência simultânea de dois programas de Ensino Integral no estado de São Paulo, um deles envolve as Escolas de Tempo Integral (ETI)²¹, instituído pela Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005, e o outro um as escolas no modelo da referida neste trabalho: Escolas de Período Integral (EPI)²², instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012.

²⁰ Desenvolvida no âmbito da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro, concluída no ano de 2016.

²¹ SE nº 89 de 9/12/2005; SE nº 85 de 19/12/2013; SE nº 38 de 30/07/2014.

²² LC nº 1164 de 04/01/2012; LC nº 1191 de 28/12/2012; Decreto nº 59 de 15/07/2013; SE nº 52 de 02/10/2014; SE nº 58 de 17/10/2014.

Além da questão pedagógica, é na Escola de Período Integral que são propostas alterações significativas para o exercício da docência e uma nova visão sobre a educação para a juventude, que serão esmiuçados neste artigo. A EPI é chamada pela Secretaria de Educação de “Novo Modelo de Tempo Integral” (SÃO PAULO [on line], 2016).

2. Mudanças centrais: designação, avaliação e continuidade na EPI

A escola *Gama*²³, EPI acompanhada na pesquisa de doutorado citada, foi escolhida em função da oportunidade de observar o início do projeto, verificar a escola em transição. Durante o tempo de acompanhamento da rotina da escola, foram muitas as situações em que ocorreram conversas informais com os professores, gestores e alunos, que forneceram elementos para a compreensão do ambiente institucional e do trabalho docente nele realizado. Houve a participação da pesquisadora nas disciplinas eletivas e em atividades extra curriculares propostas na escola, o que a aproximou dos membros da equipe escolar e a incorporou na rotina na escola.

A primeira mudança significativa apresentada desde o início diz respeito ao vínculo dos professores, que não está ligado à EPI, pois ela é independente, a sede deles é em outras escolas, conforme legislação que o regulamenta: art. 3º, § 1º, em que se afirma que *por designação*, preencherão os postos de trabalho de diretor de escola, vice-diretor; professor coordenador geral; professor coordenador por área de conhecimento e professor de Sala de Leitura. Designação essa que está condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas das atribuições de cada cargo (§ 4º) e pode cessar a qualquer momento, caso não estejam correspondendo à atuação específica do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2012b, grifo nosso).

Considera-se a modalidade chamada de designação uma forma similar de contratação à estabelecida nas instituições privadas, baseada na ideia de resultado de eficiência e eficácia individuais, o que altera significativamente a lógica sobre a organização do trabalho docente e a possibilidade de organização coletiva como garantia de direitos, com alto controle sobre o mesmo e pressão sobre as escolas. Em um processo de ressignificação do bem público (BALL, 2005). Esse alto controle vai na contramão de

²³ Localizada em um município do Estado de São Paulo, fundado em 1910, que conta com uma população de 57.390 (cinquenta e sete mil, trezentos e noventa) habitantes (IBGE/2014), uma área de 243,2 km² e uma densidade demográfica de 221,2 habitantes por km².

um dos elementos essenciais para a construção da profissionalidade: a autonomia (OLIVEIRA E VIEIRA, 2014).

Um dos aspectos inéditos no projeto, que se considera adequado, é o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI). A carga horária distribuída em escolas diferentes era, ou ainda é para a maior parte dos educadores do Estado, um problema para o desenvolvimento do vínculo com a escola e um entrave para a continuidade da proposta pedagógica. Para complementar a renda, e denunciando a inadequação da remuneração, muitos professores da rede estadual complementam suas jornadas. Cabe rememorar que, no Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, com redação dada pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013, prevê que os docentes possam acumular 2 (dois) cargos docentes ou 1 (um) cargo de suporte pedagógico com outro docente, ou, ainda, assumir aulas a título de carga suplementar de trabalho até que a carga total não ultrapasse 65 (sessenta e cinco) horas semanais (SÃO PAULO, 1997).

A Avaliação ganha novos contornos na EPI. A Escola de Período Integral utiliza a metodologia do ciclo PDCA, também conhecido como Ciclo de Shewhart ou Ciclo de Deming, o termo não é recente e advém do âmbito administrativo, sendo uma ferramenta de gestão utilizada em empresas, com o objetivo anunciado de melhoria contínua, foi introduzido no Japão por Deming após a 2ª guerra, tendo sido idealizado por Shewhart na década de 1920 (XAVIER et al, 2005).

Esse ciclo é parte das ferramentas da Gestão da Qualidade Total na Educação, que estiveram em pauta nos anos 1990 como modelo para a administração pública no estado de São Paulo, mas cujos primórdios se encontram na área metalúrgica (OLIVEIRA, 1997). A utilização do ciclo na Escola de Ensino Médio de Período Integral mostra uma revisitação ao modelo de qualidade das indústrias e ramo de serviços privados. Os princípios centrais do ciclo são: planejamento (planejar), que deve ter o compromisso de todos na escola, mas deve corresponder à liderança; atuação (fazer), diz respeito à execução propriamente dita dos planos pelos indivíduos da comunidade escolar; avaliação (checar), devem ser elaborados e publicados relatórios que divulguem resultados; ação (agir), por meio da qual se premia, informa mudanças, entre outros (RAMOS, 1994).

Com base na lógica de gestão empresarial aplicada à gestão escolar, a Escola de Ensino Médio de Período Integral tem como instrumentos de planejamento: o “Plano de

Ação” que explicita a identidade da escola e sua visão de futuro, o “Programa de Ação”, o “Guia de Aprendizagem”, a “Agenda Bimestral” e a “Agenda do Profissional”, bem como, o “Plano de Gestão Quadrienal” e a “Proposta Pedagógica”. Essa lógica de gestão escolar oportunizaria as condições adequadas para o desenvolvimento do modelo pedagógico proposto, dentro de um processo de controle da qualidade (SÃO PAULO, 2012a). Qualidade relacionada à forma de gestão aplicada em empresas privadas, ou seja, em torno da Gestão da Qualidade Total, definida por Mezomo (1999, p.132), um de seus defensores para que seja adotada na educação, como “[...] uma filosofia de administração e uma metodologia de trabalho. É uma ruptura do pensamento tradicional. É um pensamento de ‘nova geração’”.

Na escola *Gama*, a pesquisadora sentia uma cobrança (na ausência de uma palavra mais adequada empregar-se-á:) psicológica da gestão da escola, que, por sua vez, era cobrada pela Diretoria de Ensino, pois não havia a possibilidade do novo modelo falhar nos resultados quantitativos esperados, pois é uma espécie de escola modelo. Afinal, ali estavam pessoas selecionadas e que ganhavam mais do que os demais docentes da rede, a falha seria atribuída a eles, eles teriam fracassado, jamais o modelo exaustivo, pouco pensado, com avaliação inadequada para constatar avanço na aprendizagem. Estratégia impecável parte das denominadas pedagogias invisíveis de gerenciamento que, segundo Ball (2005, p. 545): “[...] por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, ‘ampliam’ o que pode ser controlado na esfera administrativa”.

Os professores devem entregar um documento chamado “Plano Individual de Aprimoramento e Formação” (PIAF), um documento inexistente nas demais escolas da rede estadual paulista, a ser elaborado comprometendo-se a melhorar nos aspectos em que foi avaliado com nota inferior à pontuação máxima no processo de entrevista, feita no momento de ingresso no projeto. O PIAF deve levar em conta os pontos de defasagem da Avaliação 360° (trezentos e sessenta graus). Segundo o “Tutorial de Recursos Humanos – Programa Ensino Integral”, todos serão avaliadores do educador, o que inclui os alunos e demais colegas de trabalho: “No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo (SÃO PAULO, 2014, p.17, grifo nosso).

Chama-se a atenção para o grifo realizado, pois está relacionado ao que Oliveira (2004, p.1132) considera em suas reflexões sobre a flexibilidade que aparece na organização do trabalho docente nas novas formas de produção comandadas pelo mercado: “O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, [...] amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar”.

Todos os profissionais que tivessem qualquer espécie de desconto em suas avaliações, devem elaborar o plano com vistas a melhorar aquele tópico específico. A proposta anunciada é a de que o professor faça uma reflexão sobre as lacunas que apresenta em sua função profissional e proponha atitudes voltadas a preenchê-las. Ele segue as premissas apontadas para as ações do Programa Ensino Integral, voltadas à Formação Continuada, Corresponsabilidade e Excelência em Gestão, medidas que “[...] têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

No documento “Orientações para elaboração do Plano Individual” enviado à escola, ao qual a pesquisadora teve acesso, afirma-se que o PIAF constitui num instrumento de planejamento da formação, que busca priorizar ações de aprimoramento com as necessidades de cada profissional, para potencializar sua atuação no programa, de modo que o próprio profissional desenharia seu caminho formativo, com apoio de seus gestores, com base no processo de avaliação de desempenho realizada pelos diversos atores do processo educativo: alunos, professores e gestores (SÃO PAULO, 2014).

Considerações finais

Com base nos dados obtidos junto à escola *Gama*, percebe-se que as promessas realizadas desde a primeira reunião com o Dirigente de Ensino não se materializaram como idealmente apresentadas, sobretudo porque a preocupação central característica da gestão estadual paulista se mantém nas metas educativas.

Os professores da escola *Gama* demonstram uma certa estafa. A sensação era de que pairava no imaginário deles que deveriam dar conta, pois não o fazer, seria equivalente a sair do projeto. Isto é, a ideia da designação traz uma lógica empresarial para a EPI, não só pelo modo da contratação em si, mas pelo que “não render” implica:

“demissão”. A crença de que a estabilidade do setor público não conduz à “performatividade” (BALL, 2004; 2005), a cada um dar o seu melhor, produz a desconfiança a respeito dos funcionários públicos, sendo um dos pilares do modelo de Educação de Período Integral.

Tal desconfiança recorrentemente vem à tona, e pode ser considerado um reflexo da falta de prestígio social da docência na Educação Básica, quando o argumento gira em torno da eficiência/eficácia, afinado com as ideias neoliberais.

A pesquisadora percebeu ao ir à escola *Gama*, que ainda faltam condições de trabalho, os professores estão sobrecarregados, sentem-se angustiados, ansiosos, estressados, ao mesmo tempo em que querem fazer o projeto dar certo.

Os resultados evidenciaram, também, que os professores buscam atuar no dia-a-dia com otimismo, buscando, inclusive com recursos financeiros próprios, dar soluções para os problemas e alcançando, assim, o melhor resultado possível no sentido de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens que lhes são confiados.

Referências

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.** Campinas, vol.25, n.89, p.1105-1126, set./dez.2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

BRASIL. Lei nº 10.179/01. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014a.

BRASIL. Resolução nº 1, de 24 de julho de 2014. Brasília: Ministério da Educação, 2014b.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2014b.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, 1999.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, p. 75-101, dez. 2010.

MEZOMO, João Catarin. **Educação e qualidade total**: a escola volta às aulas. Petrópolis: Editora Vozes. 2 ed. 1999.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Qualidade, parceria e redenção**: projeto piloto de implantação da qualidade total em uma escola estadual de Belo Horizonte. Tese de Doutorado. Unicamp. 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. 1 ed. CCS Gráfica e Editora: Camaragibe, 2014.

RAMOS, Cosete. **Excelência na Educação**: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed. 1994.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Diretrizes do Programa Ensino Integral. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 12 de 31 de janeiro de 2012. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012a.

SÃO PAULO (Estado). Lei complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012b.

SÃO PAULO (Estado). Tutorial de Recursos Humanos Programa de Ensino Integral. Governo do Estado de São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>. Acesso em 18 de jun. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Programa Educação – Compromisso de São Paulo. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp/>. Acesso em 05 de set. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP. São Paulo: Secretaria de educação do estado de São Paulo, 2016. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em 02 de mar. 2016.

XAVIER, Carlos Magno da Silva; et al. **Metodologia de gerenciamento de projetos**. Rio de Janeiro: Brasport, 2005.

A PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO ESCOLAR E AS OCUPAÇÕES ESTUDANTIS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Andréa dos Santos Lopes – FFCLRP/USP
andrea_lopes@usp.br

Daniela Lima Nardi Gomes – FFCLRP/USP
dany_nardi@usp.br

Nathalia Suppino Ribeiro de Almeida – UFSCar
nsuppino@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade um estudo bibliográfico sobre a Reorganização do Ensino, determinada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em 2015 e de como se configurou o protagonismo dos estudantes dentro das escolas públicas estaduais paulistas que foram ocupadas pelo movimento estudantil, e de como essa reorganização de ensino fere a proposta do direito à educação da Recomendação Geral nº 13 desenvolvida pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas (ONU).

Palavras-chave: Políticas públicas de educação. Ocupações de escolas. Direito à educação.

1. Introdução

Este trabalho tem por finalidade um estudo bibliográfico sobre a Reorganização do Ensino, determinada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em 2015 e de como se configurou o protagonismo dos estudantes dentro das escolas públicas estaduais paulistas que foram ocupadas pelo movimento estudantil, e de como essa reorganização de ensino fere a proposta do direito à educação da Recomendação Geral nº 13 desenvolvida pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas (ONU).

A proposta de reorganizar a educação no estado não é atual, perfazendo-se desde a década de 1990, quando houve a municipalização do ensino que transferiu para os municípios, a responsabilidade pelos ensinos infantil e fundamental; seguindo essa reforma de outras posteriores. Atendendo a tal tendência, no ano de 2015, sem diálogo prévio com as comunidades escolares e pedagógicas, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo anuncia na mídia aberta, a implantação de uma nova reorganização, cujos

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

fundamentos não agradaram às demais partes envolvidas, tanto pela postura antidemocrática governamental, quanto pelos reais efeitos decorrentes da proposta.

Reações estudantis e de diversos entes representativos das classes envolvidas se manifestaram em várias regiões do estado, insurgindo-se, principalmente, contra a postura autoritária do governo estadual, o fechamento de escolas, a transferência de estudantes para instituições distantes de suas residências, o aumento do número de alunos por sala e a redução dos quadros de funcionários; efeitos que consideraram nocivos ao Direito à Educação, ao acesso escolar e contrários aos princípios sociais básicos.

2. Metodologia

A pesquisa é considerada exploratória Bibliográfica porque tem por finalidade levantar os conteúdos publicados sobre a reorganização escolar de 2015 no estado de São Paulo e sobre a estratégia do movimento estudantil, pelo desatendimento aos princípios básicos do direito à educação, como uma resistência a essa reorganização imposta pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo.

3. A reorganização escolar

A reorganização de escolar compreende uma temática bastante polêmica e discutida há décadas no país. Seus aspectos foram amplamente retomadas especialmente a partir do ano de 2015, quando foi apresentada uma nova proposta de reorganização pelo atual governo do Estado de São Paulo.

De acordo com a Secretaria da Educação do Estado (SEE), o processo de reorganização escolar estaria fundamentado nas estatísticas levantadas pelo Sistema Estadual de Análise de Dados, segundo o qual, verifica-se uma progressiva tendência de redução na população em idade escolar no estado²⁴. Logo, a referida reorganização se trata de uma proposta cujo condão é ampliar o número de escolas com ciclo único em todo os estado de São Paulo, favorecendo a gestão das unidades e a adoção de estratégias pedagógicas mais eficazes tanto quanto à fase de aprendizado do aluno quanto de sua faixa etária.

A proposta intenta a divisão das escolas por ciclos, concentrando, em cada unidade, os alunos de acordo com suas respectivas faixas etárias sob o fundamento de que tal

²⁴ Segundo a Fundação Sead (Sistema de Análise de Dados), há uma tendência de queda de 1,3% ao ano da população em idade escolar no Estado de São Paulo. Esses dados foram obtidos diretamente no sítio virtual da Secretaria da Educação do Estado.

procedimento proporciona a existência de uma escola mais preparada para atender às demandas de cada etapa promovendo uma atuação mais especializada das equipes gestoras e pedagógicas, bem como a redução de conflitos entre os alunos. Esta, contudo, não é a opinião da comunidade pedagógica que se posta contrariamente à implantação da reorganização.

A maior crítica apresentada acerca do assunto foi a forma antidemocrática como a reorganização foi imposta, ou seja, ausente de qualquer debate prévio junto aos entes representativos e à própria comunidade escolar do estado. Logra-se ressaltar que a falta de diálogo entre as partes envolvidas ocasionou severos, e por vezes violentos, conflitos entre o movimento estudantil e as bases políticas, culminando na expedição do Decreto nº 61.692 de 04/12/2015 que determinou a suspensão temporária da aplicação da proposta de reorganização até que discussões ao seu redor fossem esgotadas.

O movimento estudantil e profissionais especializados na área esclarecem que, a reorganização escolar ora em debate argumentam que os dados em que se pauta a SEE para a sua implantação, não correspondem à projeção demográfica fática vivenciada no seio escolar e ocasionaria a redução de classes na rede estadual aumentando o número de alunos por salas e sobrecarregando os professores e gestores tanto pela superlotação quanto pela redução proporcional no número de funcionários. Vale ressaltar ainda que, a reorganização proposta pela SEE, além das questões já mencionadas, implicariam também na transferência de milhares de alunos para outros prédios e o fechamento de vários deles (GOULART, PINTO, CAMARGO, 2017).

Diante dos tantos malefícios identificados no anúncio da reorganização realizada pela SEE, instaurou-se conjuntamente, um movimento de resistência que abrangeu profissionais da educação, pais, alunos e comunidade em geral, que trataram de demonstrar seu descontentamento tanto através de manifestações quanto de ocupações em prédios escolares do estado de São Paulo, sofrendo em razão disso, os efeitos da truculência governamental, das ações policiais e do despreparo do corpo judicial.

Muito embora a implantação da reorganização escolar encontre-se suspensa até o presente momento, há profissionais que afirmam haver indícios de que tal reforma ocorre de forma silenciosa e ainda à margem de um debate mais democrático que vise não apenas a racionalização dos gastos públicos, mas a efetivação de um sistema educacional mais bem sucedido tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto formativo (GOULART, PINTO, CAMARGO, 2017).

4. Ocupações escolares e o protagonismo estudantil

Iniciar um estudo relacionado ao protagonismo juvenil vivenciado no ano de 2015 nas ocupações das escolas públicas do estado de São Paulo, que se posicionaram contra a determinação da Secretaria de Educação, que já previa a reorganização do ensino desde a Resolução SE 53, de 02/10/2014, que dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. De acordo com essa resolução, os alunos seriam divididos em ciclos no ensino fundamental. Porém, para que houvesse de fato tal mudança o Estado alegou que as escolas públicas estaduais deveriam se organizar fisicamente, ou seja, após o estudo de cada Diretoria de Ensino, os seus respectivos dirigentes de ensino verificariam o perfil das escolas e determinariam para a Secretaria de Educação quais as escolas que seriam divididas por ciclos.

Sem nenhuma discussão ou mesmo a participação da comunidade escolar, Conselhos de Escolas, Grêmios escolares que integravam a chamada “gestão democrática”, a Reorganização Escolar foi instituída através do Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015. Esse decreto gerou uma série de protestos de estudantes e pais, contra o fechamento de 93 escolas, que seriam disponibilizadas para outras funções na área de educação. Além disso, a transferência de alunos para outras unidades de ensino trouxe preocupação e discordância pelos pais dos alunos.

Esses protestos foram marcados, a princípio, pelas manifestações populares e, em seguida, como não houve nenhum diálogo entre o Governo do Estado de São Paulo, representado pela Secretaria de Educação com a comunidade escolar, os estudantes em uma ação conjunta com a UNE (União dos Estudantes), UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), UEE (União Estadual dos Estudantes) e com o apoio da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e outros movimentos sociais, resolveram pelas ocupações dos prédios públicos das unidades escolares, resultando, aproximadamente, em um pouco mais de 200 escolas ocupadas no Estado de São Paulo. Além das escolas ocupadas, os estudantes se organizavam com atividades dentro das escolas, deliberando através de assembleias e conselhos, como também atuavam externamente às escolas, com passeatas e até mesmo o enfrentamento nas ruas com a polícia militar, que, como consequência, reagiu com muita violência contra os manifestantes, por isso “em dezembro forma-se o Comitê de Pais e Mães em

Luta (CPML) que surge em decorrência das diversas prisões e violações dos direitos da criança e do adolescente durante as manifestações secundaristas” (GOULART, PINTO, CAMARGO, 2017).

Ao todo, a reorganização do ensino iria disponibilizar 1,8% das 5.147 escolas do estado. No total, 1.464 unidades estariam envolvidas na reestruturação, mudando o número de ciclos de ensino que seriam oferecidos. Segundo a Secretaria de Educação, 311 mil alunos deveriam mudar de escola do total de 3,8 milhões de matriculados. A mudança atingiria também cerca de 74 mil professores.

A reorganização iria separar a maioria das escolas em unidades de Ensino Fundamental I, para crianças do 1º ao 5º ano; Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano; e Ensino Médio.

Em 28 de outubro de 2015, o governo de São Paulo divulgou a lista das 93 escolas que seriam disponibilizadas. Uma das críticas que a reorganização recebeu é que não foram divulgados os estudos prévios nos quais o projeto se baseou, assim como não houve a consulta e participação da comunidade escolar.

Em 14 de novembro de 2015, as escolas ficaram abertas para receber pais e alunos para tirarem suas dúvidas sobre a reestruturação. O dia foi chamado de “Dia E” pela Secretaria da Educação. A pasta também criou um sistema online de consulta sobre a matrícula do próximo ano.

Segundo Catini e Mello (2016), a Secretaria de Educação anunciou a necessidade de reagrupar as escolas separadas por ciclos para aumentar o rendimento dos alunos, assim como readequar a quantidade de vagas à diminuição da demanda. Conforme Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), muitos estudantes souberam da reorganização no momento da rematrícula e tanto estudantes quanto os pais passaram a questionar as medidas, denunciando a superlotação das salas de aula, e indignando-se com as transferências arbitrárias e o fechamento de escolas. Segundo esses autores, já nos dias posteriores ao anúncio, alunos de diversas escolas, como é o caso da Escola Estadual Carlos Gomes, localizada na zona leste de São Paulo, passaram a se manifestar nas redes sociais, promovendo pequenos atos nas Diretorias de Ensino e paralisações de aulas. Após um conjunto de mobilizações estudantis, nesse mesmo momento os coletivos traduziram e divulgaram o “manual” chileno intitulado “Como ocupar uma escola” (O MAL-EDUCADO, 2015; ANTUNES, 2016; JANUÁRIO et al., 2016), disseminando a tática

de ocupações de escolas recentemente desenvolvida pelos secundaristas chilenos (FLEET, 2011; DE LA CUADRA, 2008).

No dia 9 de novembro de 2015, a E.E. Diadema, na Grande São Paulo, foi ocupada pelos alunos, o que se repete no dia seguinte, na E.E. Fernão Dias Paes, no bairro de Pinheiros, em São Paulo. Diante de tal situação, as ações se difundiram e atingiram um ápice de mais de 200 escolas ocupadas no mês seguinte (MELITO, 2016) De acordo com Corti, Corrochano e Silva (2016), algumas tensões já anunciavam alguma resistência por parte dos estudantes como : a escola ainda com características da educação tradicional do século XIX, fragmentação do currículo, depreciação pelo protagonismo juvenil, a não autonomia dos grêmios e desvalorização do professor.

Em 30 de novembro do mesmo ano, o governo estadual publicou o Decreto nº 61.672 que disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas, ou seja, determina assim a transferência dos docentes de uma unidade escolar para a outra de maneira compulsória.

De acordo com Corti, Corrochano e Silva (2016)

“As ocupações desnudaram a falência de um modelo burocratizado de educação para as camadas populares. Embora seus desdobramentos para as políticas educacionais futuras sejam incertos, as ocupações estudantis “fraturaram” a hegemonia de poder instalada na rede estadual de ensino. A ousadia e a coragem dos jovens alargaram o horizonte do possível, mostrando que a escola, como a própria vida, pode sempre ser reinventada.” (CORTI, CORROCHANO E SILVA, 2016)

As ocupações ocorriam diariamente, em um período curto de 09 de novembro a 09 de dezembro do mesmo ano, foram mais de 200 escolas ocupadas em todo o estado de São Paulo, se organizavam através de comissões conforme o Manual chileno, e apresentavam atividades culturais e aulas públicas, porém cada escola ocupada tinha seu perfil e particularidade. Além dessas particularidades, havia também as palavras de ordem como “Ocupar e Resistir”, “Se houver alguma escola reintegrada, ocuparemos mais duas, três”, “Você tira a minha escola e eu tiro o seu sossego”, assim como muitos artistas apoiando a causa por uma educação de qualidade, promovendo shows gratuitos dentro das ocupações, outros compondo música como a de Dani Black com o título “Trono de Estudar”, apoio esse liderado por Chico Buarque de Holanda, tornando-se o hino das ocupações.

5. O contexto antidemocrático da reorganização escolar e o Direito à educação

Desde a concepção da Reorganização Escolar o governo agiu de forma antidemocrática não possibilitando diálogo com a comunidade escolar, o que resultou em resistência e ocupação por parte dos estudantes. A mesma postura decorreu durante as ocupações, pois não foi aberto um canal de comunicação entre as ocupações e o governo estadual que pressionava para a reintegração de posse dos prédios.

O governo recuou na proposta suspendendo em 09 de dezembro de 2015, através da Resolução SE 56, no seu Artigo 1º – Fica revogada a Resolução SE 54, de 1º/12/2015, que dispõe sobre a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação, esse dia foi considerado uma vitória para os estudantes na luta por um ensino de qualidade e garantia dos direitos à educação. Conforme Goulart, Pinto e Camargo

“Se em 1995 foi o sindicalismo docente e a organização dos familiares a barreira mais forte que a SEE enfrentou, desta vez, foram jovens, a partir de 13 anos, que forjaram um movimento inédito no Brasil, que provocou, de um lado, ondas de solidariedade da população e, de outro, brutal repressão do Estado.” (2017, p.22)

A luta dos estudantes é legítima, pois vai contra as decisões da SEE, em um movimento de resistência às imposições de uma reorganização escolar, que fere o direito humano à educação, defendido pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas (ONU), em sua Recomendação Geral nº 13, na qual foram listadas as quatro características que asseguram o direito à educação: 1. Disponibilidade: oportunidades educacionais em número suficiente; 2. Acessibilidade: acessibilidade física, econômica e não discriminação no acesso à educação; 3. Aceitabilidade: respeito aos direitos humanos e os propósitos públicos, como a cidadania, a redução das desigualdades e a sustentabilidade socioambiental e 4. Adaptabilidade: gestão democrática da educação, com a participação ativa de entes subnacionais, escolas e comunidades escolares, na produção das propostas político-pedagógicas, respeitados os direitos e deveres gerais. (ADRIÃO, GARCIA, BORGHI, BERTAGNA, PAIVA, XIMENES, 2016, p. 115)

6. Considerações finais

O que deveria ter sido feito desde o início depois das ocupações e do protagonismo estudantil a SEE recuou, conforme explicações no sítio da referida Secretaria:

“O processo de Reorganização Escolar, que amplia o número de escolas com ciclo único, foi adiado pelo Governo do Estado, a fim de ampliar o diálogo com pais, alunos e comunidade escolar. A proposta favorece a gestão das unidades e possibilita a adoção de estratégias pedagógicas focadas na idade e fase de aprendizado dos alunos.”

Entretanto, as lutas não terminaram, ainda verificamos que no projeto do Plano Estadual de Educação consta a reestruturação do ensino, assim como a sua municipalização, que será votado em breve na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP). Para Paro (2000) em uma pesquisa realizada em escolas públicas estaduais, considerou:

“...constatação do desinteresse do Estado no provimento de ensino fundamental de qualidade para a maioria da população; por outro, à convicção da imprescindibilidade da ação da sociedade civil exigindo que o Estado cumpra esse seu dever constitucional.” (p.330, 2000)

7. Referências

ADRIÃO, T. M. de F.; GARCIA, T. O. G.; BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H.; PAIVA, G. B.; XIMENES, S. B. **Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação.** Educação & Sociedade: revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan/março 2016.

ANTUNES, A. **Ocupar, lutar, resistir.** Revista Poli, Rio de Janeiro, n. 44, mar./abr. 2016.

CAMPOS, A.M.; MEDEIROS J.; RIBEIRO, M.M. **Escolas de Luta.** São Paulo: Veneta, 2016.

CATINI, C.R.MELLO, G.M.C. **Escolas de Luta, Educação Política.** Educação & Sociedade: revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1177-1202, out.-dez., 2016.

CORTI, A. P. O., CORROCHANO, M. C., SILVA, J. A. **“Ocupar e Resistir”: a insurreição dos estudantes paulistas.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1159-1176, out.-dez., 2016.

DE LA CUADRA, F. **Conflicto social e movimento estudantil no Chile.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 42, p. 173-194, fev. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862008000200004>.

FLEET, N. **Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica.** Polis, v. 10, n. 30, p. 99-116, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2013.2.a10>.

GOULART, D. C., PINTO, J. M. R., CAMARGO, R. B. **Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v.19, n.1, p. 109-133, jan/mar 2017.

JANUÁRIO, A. et al. **As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social.** Fevereiro, São Paulo, v. 9, p. 35-76, abr. 2016.

O MAL EDUCADO. **Como ocupar um colégio?: manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile.** 2015. Disponível em <https://gremiolivre.files.wordpress.com/2015/10/como-ocupar-um-colc3a9gio.pdf>. Acesso em 19/07/2017.

PARO, Vitor H. **Por dentro da escola pública.** 3ªed. São Paulo: Xamã, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Reorganização Escolar é adiada para garantir o diálogo com comunidade escolar em 2016.** Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/> Acesso em: 10/07/2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 53, de 2-10-2014.** Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **Decreto nº 61.672.** Disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **Decreto nº 61.692.** Revoga o Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015.

A COEXISTÊNCIA DE DIFERENTES ORIENTAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR EM DUAS REDES ESTADUAIS BRASILEIRAS: MINAS GERAIS E GOIÁS

Bárbara Veríssimo Kaleda
Universidade de São Paulo
barbara.kaleda@usp.br

RESUMO

O estudo busca compreender a coexistência dos diferentes “desenhos” de administração escolar em duas redes estaduais brasileiras: Minas Gerais e Goiás. Em ambas há legislação que instaura a gestão democrática, mas também programas em parceria com o setor privado e ainda, no caso de Goiás escolas estaduais geridas pela Polícia Militar. Os “desenhos” são adotados no *plano das orientações para a ação* (LIMA, 2001), pelas Secretarias Estaduais de Educação após a promulgação da LDB/96 que regulamentou a gestão democrática nas escolas públicas. O estudo caracteriza-se por ser de cunho bibliográfico documental, no qual serão consultadas fontes primárias e secundárias.

Palavras chave: Gestão Democrática; Nova Gestão Pública; Gestão Militarizada da Escola

Introdução e Justificativa

O presente estudo vincula-se ao projeto interinstitucional “Mapeamento das Estratégias de Privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)”, financiado pelo CNPq e desenvolvido por pesquisadoras e estudantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE²⁵, sob coordenação geral da Professora Theresa Adrião. Tal projeto busca mapear, “caracterizar e analisar [nas redes estaduais de ensino] possíveis tendências em relação à privatização da Educação Básica [...] a partir de três possibilidades de privatização: oferta educacional; privatização da gestão das escolas públicas; privatização das atividades- fins escolares” (ADRIÃO, et. al., 2014, p.1). Na sequência, seleciona intencionalmente as redes estaduais de Pernambuco (PE), Rio de Janeiro (RJ) e Minas Gerais (MG), para o desenvolvimento de estudos qualitativos por

²⁵ O GREPPE é composto pelas pesquisadoras Theresa Adrião e Luciane Muniz, ambas da UNICAMP, Raquel Borghi e Regiane Bertagna da UNESP e Teise Garcia da USP.

haver entendimento de que tais estados são pioneiros no processo de implementação de estratégias de privatização educacional.

A pesquisa ora apresentada foi construída a partir da necessidade de aprofundamento sobre o eixo da pesquisa coletiva que diz respeito à “privatização da gestão das escolas públicas brasileiras”. Em um levantamento prévio nos sítios oficiais das vinte seis Secretarias Estaduais de Educação (SEE) e da Secretaria de Educação do Distrito Federal, observou-se um movimento por parte das mesmas, na adoção de diferentes “desenhos” de administração escolar, construídos a partir da experiência de gestão no setor privado com ou sem fins lucrativos, que são assumidos: por parte do gestor público; por parte do gestor público em parceria com o setor privado, por meio de institutos e fundações, bem como pela transferência da gestão para o setor privado como, por exemplo, intenciona realizar o governo de Goiás (GO), com a transferência da gestão de algumas unidades escolares para as Organizações Sociais (OSs). Em âmbito municipal a experiência do Projeto “Nave Mãe” em Campinas (DOMICIANO, 2012), também ilustra o processo. Contudo, o levantamento nos indicou ainda que este “desenho” de administração convive com declarações e registros de práticas tipicamente vinculadas à gestão democrática, tal como previsto nas leis maiores de educação, Constituição Federal de 1988 (CF/88), Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA/90) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), que regulamentaram as eleições de diretores, os colegiados de gestão, a participação da comunidade escolar e a gestão democrática. Mas, ainda, também convive com outros “desenhos” de administração escolar como, por exemplo, a Polícia Militar (PM)²⁶ assumindo a gestão de unidades escolares e implementando rígida disciplina a estudantes e professores. Em tais casos são cobrados o uniforme dos estudantes e material didático²⁷.

Delimitação do problema

A partir do levantamento prévio verificou-se então, que mesmo após a promulgação da LDB/96 que regulamentou a gestão democrática nas escolas públicas brasileiras, há um movimento por parte das SEE na adoção de outros formatos de administração escolar. Para efeito inicial de análise considerou-se três aspectos que

²⁶ “Privatização e Militarização: ameaças renovadas à gestão democrática da escola pública”. Artigo publicado por editores da Revista Educação & Sociedade. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100001>. Acesso em: fev/2017

²⁷ “Militarização” de escolas públicas – solução? Matéria publicada pela Anped, enviada por Ana Paula. Disponível em: <www.anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao>. Acesso em: fev/2017.

configurariam a especificidade no desenho organizacional na escola no *plano das orientações para a ação* (LIMA, 2001), são eles:

- Gestão Democrática: reconhecida inicialmente pela forma de provimento do cargo e/ou função do diretor escolar; existência de colegiados de gestão; e existência de legislação específica sobre a gestão escolar que regulamenta a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, funcionamento dos colegiados, atribuições do gestor e formas de eleição do mesmo.
- Nova Gestão Pública: identificada a partir de programas e projetos das SEE em parceria com o setor privado; bonificação por produtividade aos profissionais da educação; e ranqueamento das escolas, profissionais e/ou alunos a partir das avaliações em larga escala.
- Gestão militarizada da escola: provisoriamente designado desta forma, este terceiro “desenho” envolve a entrega da gestão de unidades escolares para a PM; e a implementação de códigos de conduta próprios dos colégios militares, destinados à formação de quadros para a carreira militar.

As redes estaduais de MG e GO foram selecionadas intencionalmente como objetos de estudo, na medida em que ambas se destacam pelo pioneirismo na adoção de pelos menos dois referenciais e formas organizacionais na gestão escolar. Desse modo, a investigação sobre o tema busca analisar e inferir sobre quais as possíveis consequências destas diferentes orientações para a efetivação de uma educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada e de direito humano, tal como se encontra previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

Contextualização

Historicamente, a administração pública no Brasil é marcada por diferentes reformas no âmbito do Estado. Ana Paula Paes de Paula (2005) nos coloca que a reforma do Estado brasileiro se tornou hegemônica em 1990, quando a aliança social-liberal alcançou o poder e implementou o gerencialismo, seguindo às recomendações do Consenso de Washington para a crise latino-americana. Acrescenta ainda que alguns elementos influenciaram este processo de reforma da década de 1990, foram eles: “a questão das características patrimoniais e autoritárias; a crise do nacional desenvolvimentismo e a ascensão do desenvolvimento dependente e associado; a visão dos organismos financeiros internacionais e o Consenso de Washington” (PAULA, 2005, p.106).

No entanto, Paula (2005) nos alerta que o patrimonialismo, o autoritarismo e a tecnocracia, características presentes nos períodos anteriores, não foram totalmente superadas pela reforma gerencial, elas permanecem e sustentam interesses de certos grupos, gerando impactos que permanecem até os dias de hoje. A seguir o quadro nos mostra os modelos administrativos, que se fundiram ao longo do período histórico no Brasil:

Quadro 1 – Formas históricas de Estado e de Administração

CATEGORIA	1821-1930	1930-1985	1990...
Estado\Sociedade	Patrimonial-dependente	Nacional-Desenvolvimentista	Liberal-dependente
Regime Político	Oligárquico	Autoritário	Democrático
Classes Dirigentes	Latifundiários e burocracia patrimonial	Empresários e burocracia pública	Agentes financeiros e rentistas
Administração	Patrimonial	Burocrática	Gerencial

FONTE: BRESSER PEREIRA, 2007, p. 11.

Nesse sentido, as reformas não se esgotam ou são substituídas completamente por outras nos diferentes períodos, elas se sobrepõem e se complementam, consolidando assim, um modelo administrativo híbrido de cunho patrimonial, politicamente burocrático e economicamente gerencial (CORRÊA, 2016, p. 116).

Pode-se inferir que ocorre processo semelhante no campo educacional, haja vista que as reformas realizadas no âmbito do Estado incidem diretamente nas políticas educacionais. Mesmo após assegurarmos a gestão democrática na legislação e forjarmos mecanismos para o alargamento da democracia como, por exemplo, a promulgação da CF/88 que, por sua vez, é fruto da luta da sociedade civil na tentativa de superar um modelo de administração burocrático - característico de regimes ditatoriais, vemos na década de 1990, o avanço do neoliberalismo e conseqüentemente a incidência do setor privado no campo educacional.

No Brasil, os estudos de Cortina (2000); Martins (2002); Peroni (2003); Adrião (2006); Castro (2007); Garcia et. al. (2009), entre outros, nos apontam que os diferentes governos na medida em que aderiram à Nova Gestão Pública, passaram a implementar políticas, que introduzem a lógica do setor privado na esfera pública. Assiste-se também uma transferência de funções do que é público para o privado, sob justificativas de que este último é mais eficaz e eficiente na proposição de soluções administrativas, inclusive

no campo educacional (PAULA, 2005). Deste modo, o setor privado exerce cada vez mais um papel de destaque no campo educacional, redefinindo as funções do Estado que passa a ser compreendido como menos executor e mais como regulador, financiador e avaliador das políticas educacionais (PAULA, 2005).

Objetivo Geral

Caracterizar e analisar, no *plano das orientações para a ação*, a coexistência de diferentes “desenhos” de administração escolar nas redes estaduais de ensino de MG e GO. O recorte temporal é ajustado à produção das orientações após a LDB/96 com o limite do ano 2016, quando do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Objetivos Específicos

- Analisar a legislação local das redes estaduais de ensino de MG e GO, tendo em vista os elementos que versam sobre a administração escolar;
- Analisar os dispositivos legais que dizem respeito à efetivação da gestão democrática;
- Analisar programas e projetos de gestão com ênfase em procedimentos próprios à Nova Gestão Pública, implementados pelo executivo local ou por parceiros privados;
- Caracterizar e analisar orientações relativas a processos de militarização da gestão das escolas públicas estaduais.

Procedimentos Metodológicos

É um estudo qualitativo, de cunho bibliográfico documental (GIL, 2008), visto que serão consultadas fontes primárias - banco de dados nacionais, documentos públicos e legislações da área educacional, bem como fontes secundárias – artigos científicos, teses de doutorado, mestrado e dissertações acadêmicas.

A pesquisa possui duas dimensões que se complementam: a primeira compreende uma coleta de dados dos elementos previamente selecionados que caracterizam os “desenhos” de administração escolar das redes estaduais de MG e GO. A segunda dimensão tem como proposta aprofundar, analisar e inferir quais as possíveis consequências dessas diferentes orientações para a efetivação da gestão democrática, prevista em lei.

Primeiros Resultados

Minas Gerais

A rede estadual de MG compõe um dos casos em estudo da pesquisa coletiva, no qual aponta que na década de 90, a rede passa por várias reformas e acaba por implementar medidas de cunho privatizador, principalmente, no que diz respeito à gestão educacional (OLIVEIRA E DUARTE, 1997 *apud* ADRIÃO, et. al., 2015). Em relação a este formato de administração, verificou-se que a referida rede possui programas em parceria com o setor privado, não necessariamente com fins lucrativos imediatos; Já lei 17600/2008, que disciplinava o acordo de resultados e o prêmio por produtividade foi revogada em 2016; A rede possui avaliação em larga escala através da Resolução nº 14/2000, que instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE e criou o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. A apresentação de resultados pode ser verificada online²⁸, por aluno mediante senha e login e por escola preenchendo alguns dados, como a edição, a rede escolar, etapa, SER, município e escola.

A mesma rede preconiza ainda o princípio de gestão democrática, na seção III – da Educação, da Constituição Estadual de 1989, mas não possui legislação específica que a regulamenta. A matéria é tratada em diferentes dispositivos legais que regulamentam as eleições de diretores, os colegiados de gestão e a participação dos estudantes. A forma de provimento do cargo de diretor escolar é realizada mediante candidatura por chapa – plano de gestão – eleição direta pela comunidade escolar, regulamentada através da Resolução nº 2795 de 2015; Já a Resolução nº 2.958 de 2016, dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar. Com relação à participação estudantil em 1996, foi promulgado a lei nº 12.084 que assegura a livre organização estudantil e dá outras providências no estado.

Somado a estes processos, estas convivem ainda com o que a SEE-MG denomina em seu sítio oficial de “Sistema Tiradentes”²⁹, um sistema que conta com a PM para gerir 27 escolas distribuídas por todo o estado. Os Colégios Tiradentes da Polícia Militar são regidos pela lei estadual 20.010/2012. O mesmo dispositivo também informa que as vagas são destinadas prioritariamente para dependentes de militares e funcionários civis da PM,

²⁸ Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/>>

²⁹ “O Sistema do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais possui, atualmente, 27 unidades em todo o estado. Ao todo, são cerca de 20 mil alunos, nos ensino fundamental e médio.” (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2017). Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8554-processo-seletivo-para-designacao-do-colegio-tiradentes-termina-na-sexta-feira-13-1>. Acesso em: fev/2017.

já o atendimento para a comunidade em geral, configura-se como terceira prioridade, quando há vaga disponível.

Goiás

A rede estadual de ensino de GO, em 2009, promulgou a Resolução do nº 004, que “fixa norma para a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema de Ensino do Estado”, constituindo uma das poucas redes estaduais que possui legislação específica para a gestão democrática. A referida lei dispõe sobre os princípios da gestão democrática, os colegiados de gestão, o grupo gestor, os grêmios estudantis e as eleições para diretor. Este último é regulamentado pela lei nº 13.564/1999, que estabelece critérios para o processo de eleição de diretores dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual.

Ao mesmo tempo, assim como MG, a rede estadual de GO estabelece parceria com instituições privadas com ou sem fins lucrativos, através de programas e projetos; Há bonificação por produtividade aos profissionais de educação, regulamentada através da lei nº 17.402/2011; Bonificação aos estudantes, através do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), que premia os melhores colocados; Apresentação de resultados³⁰ por aluno e instituição, com acesso restrito mediante senha e login.

No sítio oficial da SEE-GO, o governo vem anunciando ainda, desde o início de 2015, o projeto de transferir a gestão escolar de algumas unidades para a iniciativa privada, através de Organizações Sociais (OSs)³¹. As medidas do governo foram questionadas e reivindicadas por estudantes, professores, pais, pesquisadores e comunidade que saíram as ruas protestando contra a transferência da gestão escolar, bem como ocuparam várias escolas estaduais. As ocupações tinham como pauta também a não militarização das escolas públicas, já que a rede possui hoje, mais de quarenta unidades escolares geridas pela PM, de acordo com a lei nº 14.050/2001, que “dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências”. O atendimento destina-se a estudantes civis do ensino fundamental e ensino médio e, portanto, não há similaridade neste aspecto, entre os dois casos em estudo.

³⁰ Disponível em: < <http://www.saego.caeduffj.net>>

³¹ Disponível em: < <http://organizacaoessociais.seduce.go.gov.br>>

Observa-se que necessariamente as regulamentações próprias à gestão democrática não necessitam ser excluídas em um contexto gerencial, como não o são no caso das duas redes pesquisadas. Estes “desenhos” de administração convivem ainda com um crescente movimento de militarização das escolas públicas, no caso de GO com a transferência da gestão de escolas estaduais para a PM e em MG com a criação de colégios da PM.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T. et. al. **Mapeamento das Estratégias de Privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)**. Projeto de pesquisa apresentado a Chamada Universal-MCTI/CNPq N° 14/2014, 2015. (Impresso)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2013.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Burocracia Pública e Classes Dirigentes no Brasil**. Rev. Sociologia e Política, Curitiba, 2007.

CORRÊA, G. C. **A Gestão educacional nos municípios brasileiros: a marca do privado**. Tese de doutorado - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016.

DOMICIANO, C. **O Projeto 'Nave-mãe' no município paulista de Campinas e os Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio: tendências de privatização da Educação Infantil**. Políticas Educativas, v. 6, 2012.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução do nº 004/2009**. Fixa normas para a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema de Ensino do Estado. Disponível em: <cee.go.gov.br/resolucao/normativas/>. Acesso em: jan/2017.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 13.564/1999**. Estabelece critérios para o processo de eleição de diretores dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Disponível em: <www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1999/ei_13564.htm>. Acesso em: jan/2017.

_____. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 14.050, de 21 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre a criação, instalação e transferência de Unidades na Polícia Militar do Estado de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm>. Acesso em: jan/2017.

_____. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 17.402, de 06 de setembro de 2011**. Institui o Bônus de Estímulo à Regência aos professores em regência de classe e em

exercício nas unidades escolares pertencentes à rede estadual de ensino e dá outras providências. Disponível em: < www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2011/lei_17402.htm>. Acesso em: jan/2017.

LIMA, C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. **Constituição Estadual de Minas Gerais de 1989**. Disponível em: <www.almg.gov.br/consulte/legislacao/>. Acesso em: fev/2017.

_____. Assembleia Legislativa. **Lei nº 12.084/1996**. Assegura a livre organização estudantil e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br/consulte/legislacao/>. Acesso em: fev/2017.

_____. Assembleia Legislativa. **Lei 17600/2008**. Disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br/consulte/legislacao/>. Acesso em: jan/2017.

_____. Assembleia Legislativa. **Lei estadual 20.010/2012**. Dispõe sobre o Sistema de Ensino da Polícia Militar do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <www.almg.gov.br/consulte/legislacao/>. Acesso em: fev/2017.

_____. Assembleia Legislativa. **Resolução nº 2795/2015**. Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor de escola estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Disponível em: <www.almg.gov.br/consulte/legislacao/>. Acesso em: fev/2017.

_____. Assembleia Legislativa. **Resolução nº 2.958/2016**. Dispõe sobre a Assembleia Escolar e sobre a estrutura, funcionamento e processo de eleição dos membros do Colegiado Escolar na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Disponível em: <www.almg.gov.br/consulte/legislacao/>. Acesso em: fev/2017.

PAULA, A. P. P.; **Por uma nova gestão pública**. Rio de Janeiro, FGV, 2005.

TENDÊNCIAS DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE DE MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO

Carlos R. M. Cherri – CUML –
cherriconsultoria@gmail.com

Paulo C. Cedran – CUML –
pcedran@ig.com.br

Chelsea M C. Martins – CUML –
chelseamc@yahoo.com.br

RESUMO

As Instituições de Ensino Privada atentaram-se ao cenário de oportunidades de acumulação de capital no mercado educacional, estimulado pelo tratamento dado a educação como mercadoria e negócio que devem gerar lucro. O presente artigo tem por finalidade analisar o processo de expansão da educação privada no Município de Ribeirão Preto, com foco no Ensino Médio. A pesquisa utilizou o delineamento transversal, descritivo, não experimental de abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a consulta aos relatórios anuais das IESP e a análise das matrículas da educação básica nos últimos três anos disponíveis no INEP.

Palavras-chave: Privatização. Ensino Médio. Matrícula.

Introdução

As Instituições de Ensino Privada atentaram-se ao cenário de oportunidades de acumulação de capital no mercado educacional, estimulado pelo tratamento dado a educação como mercadoria e negócio que devem gerar lucro.

Conforme Arrighi (1998) e Oyama (2012), gradativamente as normas brasileiras são reformuladas, em razão das articulações globalizadas lideradas pelos organismos internacionais que reduzem o papel do estado provedor da educação como direito para o estado regulador.

As políticas neoliberais direcionadas à educação são encontradas nas diretrizes preconizadas pelo Banco Mundial (BM), pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pela Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), e configuram a articulação de “de uma linguagem de políticas comum que é articulada nos relatórios governamentais” (BALL, 2001, p. 100). “O espectro e a

complexibilidade destas reformas são impressionantes. Elas ‘costuram’ um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do Estado” (BALL, 2001, p. 104).

Segundo Ball (2014), é possível identificar a ‘arquitetura mutável das políticas’ nas mudança/passagem do papel do Estado brasileiro de provedor para regulador; no tocante ao capital, que passa a considerar os lucros que podem ser obtidos por meio dos serviços sociais oferecidos pelas instituições do setor público; a adoção de uma cultura de performatividade sobre as instituições do setor público capaz de destruir os limites estabelecidos pelas regulações do Estado; a minimização das desigualdades sociais criaram um contexto em que cada cidadão apenas ‘sonha’ com a ideia de uma vida decente e integrada, que até então, estava pautada no direito do cidadão e no dever do Estado (Estado provedor de serviços sociais), que, após o fim da regulamentação do Estado, tornariam esse cidadão um mero consumidor ativo da nova categoria público-não estatal.

Nesse contexto a tendência de privatização e a mercadorização do Ensino Médio na cidade de Ribeirão Preto vem ganhando terreno, a “presença do setor privado por meio de assessoria à gestão educacional com ampliação de contratos entre estados ou municípios e instituições privadas com ou sem fins lucrativos” (SALVADOR, 2017, p. 260).

Devido ao processo de mercantilização dos direitos sociais, ao subjugar a educação como mercadoria e negócio que resultarão no lucro, o presente artigo tem por finalidade analisar o processo de expansão da educação privada no Município de Ribeirão Preto, com foco no Ensino Médio. Tendo como metodologia o delineamento transversal, descritivo, não experimental de abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a consulta às Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos últimos quatro anos disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A análise do Censo Escolar da Educação Básica (2013-2016) permitiu identificar tendências e comportamento da relação público/privado nas matrículas e instituições escolares com análises para o Município de Ribeirão Preto, localizado na região Nordeste do Estado de São Paulo, a aproximadamente 311 quilômetros da capital por rodovia, à qual se liga por meio da SP-330 denominada Via Anhanguera. O Município de Ribeirão

Preto é um dos mais desenvolvidos do País, apresenta elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e renda per capita (ALMEIDA, 2015).

A cidade de Ribeirão Preto possui Aeroporto Estadual Dr. Leite Lopes, além de ligação ferroviária – linha-tronco da Ferroban³² – que liga Brasília ao Porto de Santos e antigamente, ligava-se com São Paulo, mas, atualmente, apenas com algumas cidades vizinhas. A cidade ocupa uma área de 650,955 km², onde: 127,309 km² estão em perímetro urbano e os 523,051 km² restantes constituem a zona rural (ALMEIDA, 2015).

Em 2015 a população do Município foi estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 666,3 mil habitantes, quantidade que a colocou na 11^a posição no ranking dos municípios com mais de meio milhão de moradores, destacando-se como o município com maior crescimento entre as maiores cidades do Estado de São Paulo (NAKABASHI, ENDO E RIBEIRO, 2016).

Se adicionarmos os cidadãos flutuantes, ou seja, estudantes e consumidores da região e do Sul de Minas, chegamos facilmente ao número de 1,3 milhão de pessoas que circulam constantemente, pelas ruas, avenidas, escolas e centros de vendas da cidade de Ribeirão Preto.

Até o mês de junho de 2016, a cidade de Ribeirão Preto era reconhecida como uma região administrativa dividida e organizada pelo Estado nacional em 25 municípios³³, que ocupam uma área de 9.348 km² ou 3,8% do território paulista, com o maior crescimento populacional de 11,7% em oito anos. No período de 2006 a 2014 o número de habitantes aumentou de 1.173.066 milhão para 1.310.348 milhão, fato que indica o poder de atração da Região Administrativa de Ribeirão Preto (RARP), principalmente, nos segmentos da indústria de transformação e da construção civil. Mas, segundo a Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A (EMPLASA), o trâmite de um projeto de lei complementar prevê a criação da Região Metropolitana de Ribeirão Preto (RMRP), que englobaria 34³⁴ municípios, viabilizando que sistemas de gestão com funções públicas

³² Em 1971, a antiga Companhia Mogiana de Estradas de Ferro foi fundida, junto com outras ferrovias estatais, em uma única companhia estatal, a Ferrovia Paulista S.A. - Fepasa. Em 1999, esta foi privatizada e passou a se chamar 'Ferroban' (ALMEIDA, 2015).

³³ Os municípios da Região Administrativa de Ribeirão Preto (RARP) de Ribeirão Preto são: Altinópolis, Barrinha, Brodowski, Cajuru, Cássia dos Coqueiros, Cravinhos, Dumont, Guariba, Guataparará, Jaboticabal, Jardinópolis, Luis Antônio, Monte Alto, Pitangueiras, Pontal, Pradópolis, Ribeirão Preto, Santa Cruz da Esperança, Santa Rosa do Viterbo, Santo Antônio da Alegria, São Simão, Serra Azul, Serrana, Sertãozinho e Taquaral (TONETO JR; LOPES; LIMA, 2013, p. 1).

³⁴ Região Metropolitana de Ribeirão Preto (RMRP): Altinópolis, Barrinha, Batatais, Brodowski, Cajuru, Cássia dos Coqueiros, Cravinhos, Dumont, Guariba, Guataparará, Jaboticabal, Jardinópolis, Luís Antônio, Mococa, Monte Alto, Morro Agudo, Nuporanga, Orlândia, Pitangueiras, Pontal, Pradópolis, Ribeirão Preto,

operassem em um território de 14,8 mil quilômetros quadrados, passando de 3,8% para 6% do território paulista, com mais de 1,6 milhão de habitantes, e estimativa de R\$ 48,38 bilhões de Produto Interno Bruto (PIB), que representa 2,8% do PIB paulista (EMPLASA, 2016).

A indústria de transformação está mais associada ao segmento agroindustrial como, por exemplo, na produção de máquinas e equipamentos para o segmento. A forte presença no município de empresas produtoras de equipamentos e instrumentos médico, hospitalares e odontológicos e outros produtos ligados a área da saúde e biotecnologia. A proporção do emprego da indústria de transformação na RA de Ribeirão Preto no total de emprego da indústria de transformação do estado de São Paulo em 2014 foi de 3,35%, enquanto que a participação do emprego no segmento da construção civil no total de empregos da RARP apresentou expansão relativa em 2014 de 3,16%. Mas, a atual crise econômica pela qual passa todo o País, levou a elevação dos juros, restrição de crédito, queda na renda das famílias e elevação do desemprego impactaram negativamente os dois segmentos, revertendo os ganhos anteriores (NAKABASHI, ENDO E RIBEIRO, 2016).

Segundo Nakabashi, Endo e Ribeiro (2016), a balança comercial de Ribeirão Preto vem oscilando desde janeiro de 2013 até os dias atuais. Por exemplo: no mês de julho de 2014, o saldo não atingiu US\$ 5 milhões e, no mês de janeiro de 2015 quase atingiu os US\$ 20 milhões, mas, diminuiu para US\$ 10 milhões no mês de janeiro de 2016.

Mas, na avaliação da atividade econômica e do nível de riqueza da região houve o recuo de 5,3% nos últimos cinco anos, o Produto Interno Bruto (PIB) da RARP registrou a maior queda no estado no período, R\$ 43,4 bilhões (NAKABASHI, ENDO E RIBEIRO, 2016).

Estruturada sobre o agronegócio, o carro chefe dos produtos cultivados em Ribeirão é a cana-de-açúcar que mantém toda a cadeia produtiva de açúcar e etanol. O setor sucroalcooleiro é o maior exportador da cidade. A cana-de-açúcar é um produto com finalidades variadas e caracteriza um custo de produção baixo. O papel desempenhado na região é tão forte, que a cidade conta com uma feira específica no setor, a Agrishow, conceituada como a maior feira do setor na região e uma das maiores feiras nas Américas (TONETO JR; LOPES; LIMA, 2013). Em 2016 devido aos problemas ocorridos no

campo (crise mundial devido à queda do dólar) a Feira registrou uma queda em negócios fechados em relação aos períodos anteriores

As principais atividades econômicas do município concentram-se no setor de comércio e serviços, com destaque para as áreas de educação e saúde.

Estudos geopolíticos e macroeconômicos indicam que a cidade comanda outros 82 municípios de São Paulo, sem contar as derivações além das fronteiras. O fenômeno não está relacionado apenas ao setor agrícola, mas também ao setor pecuário. Centros experimentais atraem a atenção da própria comunidade científica nacional. A cidade apresenta um vigoroso comércio, aliado a uma vasta rede de agências bancárias e casas de crédito não encontradas em muitas capitais de estado (ALMEIDA, 2015).

Ainda no setor terciário estão localizados inúmeros estabelecimentos prestadores de serviço, além de uma especializada rede de hospitais e de clínicas de tratamento, como citado anteriormente, sem falar na área odontológica e educacional. São diversas faculdades e universidades que oferecem cursos dos mais diferenciados e que atraem um grande número de estudantes (em torno de 30.000 estudantes universitários) e pesquisadores. Dentre as áreas do conhecimento vale destacar a grande concentração de cursos na área da saúde, tanto na universidade pública (USP) como nas privadas. Esta tradição se iniciou com a criação em 1952 da Faculdade de Medicina da USP em Ribeirão Preto e a incorporação e criação de novos cursos ligados a área da saúde: Odontologia, Enfermagem, Ciências Farmacêuticas, entre outros (ALMEIDA, 2015).

A significativa especialização do município nas áreas de ensino superior e serviços de saúde fazem com que o nível médio de qualificação profissional seja bastante elevado explicando os maiores níveis de renda do município. Criou-se uma marca com a cidade de Ribeirão Preto, sinônimo de excelência em saúde e se constitui em importante fator para o desenvolvimento municipal.

Além dos serviços de saúde e educação destaca-se a atividade industrial. Esta aglomeração decorre de fatores históricos associados ao surgimento em determinado momento de alguma indústria, mas também está fortemente relacionado à presença das universidades e dos provedores de serviços de saúde.

O cenário educacional atual encontrado na cidade de Ribeirão Preto são de 39 estabelecimentos de Ensino Médio Estadual e de 46 estabelecimentos privados. Reforçado pela existência de instituições privadas que lideram o ranking do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): Seb COC, Colégio Einstein, Colégio FAAP, Colégio

Nossa Senhora Auxiliadora, Escola de Ensino Médio Albert Sabin, Colégio Marista, Objetivo, Instituto Santa Úrsula, Colégio Anchieta, Colégio Vianna, Liceu Contemporâneo, Almeida Garrett, Colégio Ideal, Colégio Lacordaire, Viktor Frankl, Escola de Educação Infantil Barão de Mauá, Escola Waldorf, Colégio Carlos Chagas Filho, Centro Educacional Sesi, Ressurreição Vita et Pax, Colégio Adventista, Centro Educacional Sesi, Centro Educacional Sesi, Colégio Moura Lacerda, Colégio Metodista, Colégio Carlos Magno, Colégio Cervantes, Centro Educacional Sesi, Colégio Brasil.

A análise das matrículas no Ensino Médio nos últimos quatro anos disponíveis (2013-2016), considerou o corte de matrícula e instituição públicas e privadas e, com base nos resultados encontrados, identificou tendências e comportamento.

Os resultados apurados identificaram que as matrículas no Ensino Médio vêm apresentando tendência de queda no período analisado. O contingente de matrículas teve variação negativa de 0,99% de 2013-14, 0,88% de 2014-15 e de 1,03% entre 2015-16, variando entre 0,99 a 1,03% em relação ao período analisado. Esse resultado corresponde a queda de 25.507 estudantes em 2013 para 25.270 em 2014, 22.265 em 2015 e de 22.879 em 2016. Portanto, diminuição de 2.628 estudantes no período.

No entanto, quando aplicado um recorte na matrícula por dependência administrativa pública – estadual no caso do Município de Ribeirão Preto – e privada, são identificados comportamentos antagônicos. Enquanto a rede estadual apresentou uma queda de 2.834 de matrículas (-1,17%), a matrícula na rede privada teve um crescimento de 0,97% (260). Em média, constatou-se que a rede estadual respondia por 74% das matrículas realizadas em 2013, 73% em 2014, 69% em 2015 e 70% em 2016, enquanto a rede privada aumentou gradativamente sua participação no município de Ribeirão Preto, 26% em 2013, 27% em 2014, 31% em 2015 e 30% em 2016. Assim como no recorte por dependência administrativa pública e privada observa-se o mesmo comportamento antagônico verificado na matrícula. A rede estadual registrou um aumento de 3 estabelecimentos (9,2%), enquanto a municipal fechou o único estabelecimento, e a rede privada aumentou 4 estabelecimentos, (9,13%).

Os resultados encontrados na pesquisa permitem aferir que o processo de mercantilização da educação básica, principalmente no Ensino Médio ocorre na cidade de Ribeirão Preto. Pois, há evidências que justificam a exploração pelos conglomerados educacionais em função da riqueza da região e dos números apresentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

ALMEIDA, M. S. **Entre as normas e a invenção**: a atuação dos burocratas de rua nas medidas socioeducativas em meio aberto. 2015. 296fls. (Tese de Doutorado: Ciências Sociais). Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

ARRIGHI, G. **A Ilusão do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

_____. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

SALVADOR, Evilasio (Org). **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

EMPLASA. **Sobre a Região Metropolitana de Ribeirão Preto (RMRP)**. Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A, 2016. Disponível em: < <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMRP> >. Acesso em: 22 jul. 2016.

NAKABASHI, L; ENDO, M. H; RIBEIRO, M. C. **Boletim Comércio Exterior**. FUNDACE, ano IV, jan. 2016.

OYAMA, E. R. O negócio da educação superior: da educação-mercadoria ao capital financeiro. In: RODRIGUES, J. (Org.). **A universidade Brasileira Rumo à Nova América**: pós-modernismo, *shopping center* e educação superior. Niterói: EDUFF, 2012, p.79-110.

TONETO JR, R.; LOPES, G. B.; LIMA, R. População e Demografia. **Estudos CEPER**, Ribeirão Preto, n. 6, p. 1-5, 2013. Disponível em: < https://www.fundace.org.br/_up_ceper_estudos/ceper_2013006_00006.pdf >. Acesso em: 02 ago. 2014.

GOVERNANÇA INDUZINDO MECANISMOS DA GESTÃO EMPRESARIAL NA GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA

Carolina Machado d'Avila
Doutoranda – Unicamp / Docente IFSP
carol.davila@gmail.com

Ingred Luana Souza Rosário Tanihara
Mestranda – Unicamp / Docente Fumec
ingredrosario@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende analisar a presença do modelo de gestão empresarial e a influência das organizações privadas, com ou sem fins lucrativos, na gestão da escola pública. Procurou-se definir as mudanças administrativas na gestão pública brasileira, as quais proporcionaram, o aumento da presença do setor privado na esfera pública. Em seguida, apresenta-se o conceito de governança e de que forma ela se insere no contexto da gestão dos serviços públicos. Finalizando, são apresentados os conceitos de gestão empresarial encontrados nas escolas públicas e de que forma essa influência modifica as relações entre os gestores, professores e alunos.

Palavras-chave: Governança. Privatização. Escola pública.

Introdução

Apesar das lutas a favor da democratização da educação pública que se intensificaram na década de 1980, tendo seu mote “educação pública gratuita e de qualidade para todos” reconhecido na Constituição Federal, que estabeleceu princípios para a educação como a obrigatoriedade, liberdade, igualdade, gratuidade e gestão democrática, percebe-se que esta tem sido ameaçada pela implementação de mecanismos gerenciais, provenientes de modelos da gestão privada.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96, estabeleça diretrizes para a educação e os seus sistemas de ensino, incluindo a gestão democrática, percebe-se que a gestão compartilhada e gestão participativa não são práticas normalmente utilizadas só no campo educacional, atualmente. Na verdade, os

[...] conteúdos atribuídos à descentralização, autonomia da escola e à participação, que foram, naquele período, as bases do debate sobre a gestão democrática da educação, hoje pouco tem de democráticos, quando se prestam, em verdade, a ocultar a desresponsabilização governamental diante do quadro educacional brasileiro” (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 107)

Não é de hoje que conceitos presentes nas lutas dos educadores são deturpados e devolvidos como uma solução para os problemas da escola pública. As mudanças organizacionais na gestão da escola pública, aliadas ao aprofundamento da privatização na educação básica brasileira promovem transformações na gestão educacional, uma vez que “[...] pretende-se reorganizar o trabalho à semelhança do que se faz na empresa privada” (ADRIÃO e GARCIA, 2015, p. 432).

Essas mudanças, no Brasil, têm início com o Plano de Reforma do Aparelho do Estado, proposto por Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Aparelho do Estado entre 1995 e 1998, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Em linhas gerais, o plano culpa o Estado pela crise (como na maioria das propostas de reformas neoliberais) e propõe, como estratégia de solução, a privatização de setores estatais e a adoção de formas de gestão presentes no setor privado (BRASIL, 1995)³⁵. Em outras palavras, a administração pública deixa de ser burocrática e passa a ser gerencial.

Para Newman e Clarke (2012) ao contrário do modelo de Bem-Estar Social, o gerencialismo, ou Nova Gestão Pública (NGP) percebe o Estado burocrático como pesado, caro e pouco flexível às mudanças. Além disso, os gerentes representam o contraponto ao que chamam de “profissionalismo de gabinete” uma vez que trariam ao setor público o “empreendedorismo e dinamismo” do mercado, oferecendo um leque de “[...] *boas práticas em negócios* que as organizações no setor público precisavam aprender.” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 258, grifos no original).

No Brasil, as medidas de caráter neoliberais, aconteceram de forma diferente do que ocorreu em grande parte dos países que as adotaram, no sentido de não preconizarem a simples transferência do setor público para o privado (ADRIÃO, 2009). Aqui, as mudanças

³⁵ Devido ao grande número de estudos já publicados sobre a reforma do aparelho do Estado e ao pouco espaço do artigo, não nos alongaremos neste assunto. Um trabalho, interessante aos iniciantes no assunto é o de Frederico Lustosa da Costa: Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122008000500003. Acesso em 29 jun. 2017.

[...] assentam-se na perspectiva da “boa governança” cujo relevo encontra-se em documentos de agências internacionais [...] e se pauta, grosso modo, numa certa revisão das orientações anteriores de cunho liberalizante e na percepção da necessária presença do Estado como agente indutor do desenvolvimento e da equidade (ADRIÃO, 2009, p. 51).

Ou seja, para a execução das políticas, os governos formalizam acordos de atuação conjunta com setores da “sociedade civil”, que passam a ser corresponsáveis pela execução das políticas, manutenção e ampliação dos direitos sociais básicos. (ADRIÃO; PERONI, 2009).

No que diz respeito à educação, Lima (2011) afirma que os consensos internacionais, a nova agenda e determinadas orientações para a educação assumem um papel que se sobrepõe ao Estado-Nação. Agências internacionais obrigam os Estados e os governos a adotarem políticas internacionais, “[...] seja por razões de adesão política, de subordinação econômica ou de legitimação institucional”, reconvertendo, nas palavras do autor, a centralidade do Estado-nação, que permanece como produtor e reproduzidor de políticas educacionais. Os governos passam a estabelecer “[...] parcerias várias com organizações da sociedade civil e delegando responsabilidades, ou contratualizando com o mercado” para a execução dessas políticas. (LIMA, 2011, p. 3).

Neste artigo, que parte de pesquisas em andamento, de doutorado e mestrado na área, pretendemos conceituar a governança e entender de que forma ela tem influenciado o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras nos últimos anos, no que diz respeito à gestão das escolas públicas.

Governança

Peters e Pierre (1998) afirmam que o conceito de governança aparece ao mesmo tempo em que a Nova Gestão Pública ganha espaço nos países ocidentais. Para os autores, a ideia de que os governos são os maiores atores no planejamento, desenvolvimento e execução das políticas públicas é questionada, seja por causa da globalização e da dificuldade dos governos em amenizar essa pressão, que se dá pelo capital internacional, seja pela relação que os governos começam a ter com o setor privado, que passa a dominar o cenário político. Governos passam a ser vistos como incapazes de dirigir as políticas, o que Peters e Pierre (1998) chamam de “governança sem governo”. Uma das características do modelo de governança é a importância das *networks* (redes), vários

atores de diferentes organizações, do setor privado com ou sem fins lucrativos, e algumas do setor público, que passam a dominar as políticas públicas, desde sua formulação até a implementação, substituindo os tradicionais *policy makers*. (PETERS; PIERRE, 1998).

Vê-se um exemplo em Freitas (2012) que, analisando as reformas educacionais acontecidas nos Estados Unidos na década de 1990, apresenta a expressão “*corporate reformers*”³⁶, ou reformadores empresariais,

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. (FREITAS, 2012, p. 380).

No Brasil são duas formas de implementação desse novo modelo de gestão, de acordo com Adrião e Peroni (2009): em uma delas, o financiamento, a execução e a avaliação das políticas permanece pública, mas o Estado importa a lógica da gestão do setor privado para a gestão dos serviços públicos; em outra, diferentes agentes privados passam a executar as políticas, deixando o Estado como avaliador e financiador desses serviços prestados.

Para Adrião e Bezerra (2013), as entidades paraestatais são o “terceiro setor”, por não fazerem parte nem do setor privado e nem do setor público, direto ou indireto. No entanto, mesmo não fazendo parte da administração pública, o terceiro setor está presente na gestão pública, através das parcerias, realizadas por “contratos de gestão” (ADRIÃO;BEZERRA, 2013). A finalidade desses contratos seria a prestação de serviços privados, na esfera pública, os quais, na visão dos legisladores, por serem privados, são de qualidade e, portanto, melhores do que os ofertados pelo serviço público.

Os modelos de gestão da escola pública, no Brasil, apresentam os dois tipos de privatização citados, nem sempre conjuntamente e nem de forma tão clara. Na sequência, apresentaremos algumas características da gestão empresarial que estão presentes na escola pública.

A influência da gestão privada na gestão da escola pública

Adrião e Garcia (2015) apontam cinco elementos da gestão empresarial que

³⁶ Termo criado pela pesquisadora norte-americana Diane Ravitch. (FREITAS, 2012).

passam a fazer parte da gestão escolar pública, são eles: participação, autonomia, redução de níveis hierárquicos, avaliação e trabalho em equipe.

Buscando organizar os conceitos citados acima, os quadros abaixo foram pensados para facilitar a percepção dos elementos presentes na gestão empresarial e na gestão escolar, a partir dos conceitos elaborados por Adrião e Garcia (2015).

Quadro 1 – semelhanças entre a gestão empresarial e a nova gestão escolar: participação

Gestão empresarial	Gestão escolar
-Incentivo à participação para a resolução de problemas operacionais na empresa; -Conjunto de diversos níveis de intervenção possíveis: participação via representação, em comitês;	-Gestão voltada a estimular a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar para a resolução de problemas operacionais;
Consequências	
-Aprimoramento do desempenho e a competitividade; -Incorporação da iniciativa dos trabalhadores;	-Alteração do sentido de democratização da escola e conseqüente alteração nas formas de participação da comunidade; -Diminuição de disputas entre os diversos segmentos;

Fonte (ADRIÃO;GACIA, 2015). Elaborado pelas autoras.

Quando se fala em participação da comunidade, a preocupação é com a tomada de decisões. A participação na execução dos processos não é eliminada, embora não seja o objetivo final. E, quando acontece, é entendida como “partilha do poder”. Paro (1992) afirma que a participação na execução das ações não deve ser entendida como única forma de participação, pois corre-se o risco de entendê-la como forma de substituição da participação na tomada de decisões.

Quadro 2 – semelhanças entre a gestão empresarial e a nova gestão escolar: autonomia

Gestão empresarial	Gestão escolar
---------------------------	-----------------------

<ul style="list-style-type: none"> -Relativa; - Maior nas esferas hierarquicamente inferiores, no sentido de dar autonomia ao funcionário, responsabilizando-o pelo fracasso coletivo; -Restrita às decisões no plano da execução. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ampliada, mas limitada apenas à execução do trabalho docente em si, ou à gestão dos recursos que chegam à escola;
Consequências	
<ul style="list-style-type: none"> -Realização de várias tarefas por um mesmo funcionário, com conseqüente “desespecialização”; -O gerente passa a avaliar os resultados, deixando a tarefa de supervisionar cada funcionário. 	<ul style="list-style-type: none"> -A gestão é alterada para a lógica de aumento da eficiência, ou menor custo para um máximo de benefícios; -Trabalho docente mais direcionado pelos currículos prescritos, como, por exemplo, os sistemas apostilados.

Fonte (ADRIÃO;GACIA, 2015). Elaborado pelas autoras.

Verifica-se que é bastante pontual e com rígido controle sobre os processos. A implementação de um currículo prescrito, seja pelo setor privado, (ADRIÃO;GARCIA, 2015), ou por orientações advindas da administração pública, diminuem a liberdade de atuação de docentes e gestores.

Para Lima (2011), a implementação de mecanismos de controle, prejudica a autonomia da gestão escolar e dos professores, transformando a escola, cada vez mais, em tecnicista e racionalista, com medidas de trabalho e controle semelhantes aos verificados nas teorias da administração científica.

Quadro 3 – semelhanças entre a gestão empresarial e a nova gestão escolar: redução de níveis hierárquicos

Gestão empresarial	Gestão escolar
<ul style="list-style-type: none"> -Exclusão de níveis hierárquico; -Adequação aos novos critérios de competitividade e produtividade; -Diminuição espacial das unidades produtivas e do número de 	<ul style="list-style-type: none"> -Eliminação de níveis hierárquicos: descentralização e desconcentração da administração; -Reestruturação de órgãos intermediários dos sistemas de ensino

trabalhadores.	com a transmissão de atribuições a órgãos inferiores; -terceirização.
Consequências	
-Corte de gastos; -Ausência de preocupação em cumprir ordens.	-A intenção é diminuir os custos, através da contratação de serviços terceirizados para tarefas específicas.

Fonte (ADRIÃO;GACIA, 2015). Elaborado pelas autoras.

Ao favorecer uma estrutura com menor número de níveis hierárquicos, o conjunto de trabalhadores sente a necessidade e motivação de atingir os objetivos estabelecidos pela empresa. Reduzir níveis hierárquicos não só reduz custos como também favorece o trabalho em equipe

Quadro 4 – semelhanças entre a gestão empresarial e a nova gestão escolar: avaliação

Gestão empresarial	Gestão escolar
-Implementação de mecanismos externos de avaliação; -O foco das avaliações é o processo, buscando ausência de defeitos; -Entendida como forma de aumentar a competitividade e produtividade; -O trabalhador é corresponsável pelo bom desempenho;	-Estabelecimento de padrões gerais para o desempenho da escola e do trabalho docente; -Instrumentos externos de avaliação de desempenho institucional e de alunos; -Separação entre os responsáveis por pensar as avaliações e quem desempenha o trabalho pedagógico;
Consequências	
-Controle rígido dos processos, para diminuir os custos com defeitos e resultados satisfatórios, com qualidade.	-Cria-se um ranking escolar com as notas das escolas.

Fonte (ADRIÃO;GACIA, 2015). Elaborado pelas autoras.

Sobre avaliação escolar e da escola, pode-se perceber a sua aproximação com o conceito de “gestão por resultados”, que é um modelo de administração de empresas. As

metas da escola são estabelecidas por outras instâncias, ou seja, a própria escola não tem a opção de definir seus objetivos, como acontece com o Saesp³⁷, por exemplo. No entanto, observa-se que, mais que um sistema de avaliação, produz-se um ranking das escolas e desperta-se a competitividade entre elas.

Quadro 5 – semelhanças entre a gestão empresarial e a nova gestão escolar: trabalho em equipe

Gestão empresarial	Gestão escolar
-Impessoal; -internalização do regulamento e na adesão a uma visão da empresa; -Introjeção da lógica empresarial, ou “vestir a camisa”.	-Redefinição dos espaços coletivos de trabalho docente; -Introdução de horários coletivos de trabalho, como parte integrante da jornada;
Consequências	
-O grupo passa a exercer controle sobre os indivíduos, ao mesmo tempo que estimula o trabalhador, coloca um na posição de controlar o outro, eliminando a função do supervisor.	-Utilização do trabalho docente coletivo para preenchimento de questões burocráticas, abandonando o caráter formativo e enriquecedor do tempo pedagógico.

Fonte (ADRIÃO;GACIA, 2015). Elaborado pelas autoras.

Há uma redefinição dos espaços coletivos de trabalho docente. As atividades de planejamento e avaliação contínuos, práticas intrínsecas e importantes para a atividade docente são substituídas por questões burocráticas, como preenchimento de documentos oficiais.

Considerações finais

A tendência das reformas neoliberais prevê, entre outras coisas, a privatização dos serviços públicos e a presença de organizações privadas, com ou sem fins lucrativos, na administração pública, fato conhecido como governança. Presença que se dá por contratos realizados entre o Estado e organizações que trazem a lógica do setor empresarial para a

³⁷ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, aplicado pela Secretaria da Educação do Estado. Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/saesp>. Acesso em 16 jun. 2017.

gestão pública.

Em relação à educação, valores presentes na gestão privada, como desconcentração e descentralização de processos, avaliação por resultados, trabalho em equipe e consequente vigilância mútua, entre outras reformas, são apresentados como necessários para a melhora na educação. No entanto, aparentam ser apenas mais uma via de entrada para os interesses do neoliberalismo e seus defensores, em busca de novos mercados, nos quais o interesse seja o aumento do capital e não a preocupação com a questão social e o caráter formativo e democrático da escola pública.

Para finalizar, endossamos a fala de Freitas (2012, p. 386, grifos do autor) quando diz “[...] a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública *com gestão pública*.”

Bibliografia

ADRIÃO, Theresa. Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.48-64, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/22531/13064>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, Egle Pessoa. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo Sem Fronteira**, online, v. 13, n. 2, p.256-268, mai/ago 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/adriao-bezerra.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira?. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 25, n. 50, p.432-448, dez. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304446658_Mudancas_organizacionais_na_gestao_da_escola_e_sua_relacao_com_o_mundo_empresarial_aprofundamento_da_privatizacao_na_educacao_basica_brasileira. Acesso em: 10 jun. 2017.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: : implicações para a democracia educacional.. **Revista Retratos da Escola**, online, v. 3, n. 4, p.1-11, fev. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/6>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: 1995. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em 10 jun. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p.379-404, abr/jun. 2012. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

LIMA, Licínio C.. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p.1-18, out/dez 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/17208>. Acesso em: 10 jun. 2017.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p.353-381, maio 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29472/19413>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 73, n. 174, p. 255-290, maio/ago. 1992. Disponível em <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2016/06/gstescpblic-tp%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 10 jun. 2017.

PETERS, B. Guy; PIERRE, John. Governance without government?: rethinking public administration. **Journal of public administration research and theory**, Oxford, v. 8, n. 2, p.223-243, abr. 1998. Disponível em: https://mizan128.wikispaces.com/file/view/Governance+ithout+Government_Rethinking+Public+Administration.pdf. Acesso em: 12 jun. 2017.

ESTRATÉGIAS DE PRIVATIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO: INTRODUÇÃO À ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE GOVERNO DE EDUARDO CAMPOS (2007- 2014)

Daiane Cristina da Silva
Universidade Estadual de Campinas
daianeecs@outlook.com

RESUMO

Em 2007, Eduardo Campos (1965-2014), assume a frente do poder executivo estadual pernambucano, pelo Partido Socialista Brasileiro - PSB. Eleito com o programa de governo denominado “Um Novo Pernambuco” e reeleito em 2010, com programa de governo “O Novo Pernambuco: melhor para trabalhar, melhor para viver”. Campos apresenta um modelo de Gestão focado nos resultados e insere a educação como um dos campos estratégicos de sua administração. Esta pesquisa, através de análise documental e bibliográfica apresenta que, a despeito de maiores investimentos na esfera educacional e melhores índices em sistemas de avaliação em grande escala, o plano de melhorias da educação, delineado nos programas de governo, está permeado por estratégias de privatização da educação básica. Ademais, sinaliza que um exame detido e apurado dos instrumentos de planejamento e orçamento é necessário para que se possa aferir os recursos públicos transferidos para o capital privado no que concerne à educação básica estadual no supracitado ente da federação.

Palavras-Chave: Programa de Governo; Privatização da Educação Básica; Rede Estadual de Pernambuco

Introdução

Este estudo integra uma pesquisa mais ampla denominada “Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)”, e em desenvolvimento pelos pesquisadores integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais-GREPPE, cujo objetivo principal é mapear e caracterizar tendências de privatização da oferta educativa, da gestão educacional e dos processos pedagógicos (atividades fins) na educação básica brasileira, entre 2005 e 2015, tendo em vista a vigência da Lei de Responsabilidade Fiscal e as implicações para os gastos com educação.

Desta forma, tenciona-se neste texto, tecer análises iniciais sobre os programas de governo de Eduardo Campos (2007-2014) no que tange ao processo de privatização da

educação básica da rede estadual de Pernambuco. Partimos, assim, da chave de compreensão de que ações mercadológicas incidem sobre o âmbito educacional (BRUNO, 1997).

Metodologia

A presente pesquisa é um estudo de caso (PARO, 1992), tal escolha é tributária do extenso processo de privatização pelo qual passa a educação básica em Pernambuco (NOGUEIRA et al, 2010) e encontra-se em fase inicial de análise dos dados coletados. No atinente ao processo analítico, a análise documental tem sido efetuada mediante o aprofundamento de referencial teórico sobre Políticas de Estado, Políticas Educacionais e Privatização.

(Resultados e Discussão)

À sombra da lógica da globalização, com crescente transnacionalização das corporações para o âmbito educacional, onde há intensa substituição de responsabilidades democráticas por interesses empresariais (HILL, 2003), encontra-se, na esfera escolar, amplas “*adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola*” (BRUNO, 1997: 41).

Dentro deste contexto mercantil no âmbito educacional insere-se a privatização que, perante a lógica da globalização (DALE, 1996), ocorre sob as formas exógenas ou endógenas (BALL, YODELL, 2008). A privatização endógena é caracterizada como consequência dos modos pelos quais os Estados anuíram ao Gerencialismo³⁸. No que tange especificamente à educação básica no Brasil, refere-se às características encontradas na implementação de políticas educacionais que incorporam à lógica mercantil (HYPOLITO e GANDIN, 2013). Manifesta-se, por exemplo, através de diferenciação de remuneração por produtividade, aferição de qualidade através de resultados, incentivo à competitividade entre profissionais e unidades escolares.

As formas exógenas de privatização configuram estratégias impulsionadas por

38 Por abordagens do gerencialismo, compreendermos que “*concebem uma valorização do serviço público a partir da adoção de técnicas gerenciais das empresas privadas.*” (OILIVEIRA, A.B.R.; SILVA, U.B.; BRUNI, A.L, 2012, p.70)

políticas públicas que modificam a escola para atender a esfera corporativa (HILL, 2003), materializa-se, dentre outros modos, por meio da matrícula, insumos educacionais e pelo próprio processo pedagógico.

No que concerne às políticas gerenciais para a educação, dois momentos são identificáveis. O primeiro é caracterizado por elementos como implementação de exames, rankings, políticas de avaliação em larga escala e outro, mais recente, pela introdução de parcerias público-privadas, relações de quase-mercado, transformações na gestão e organização escolar assente em modelos gerencialistas (HYPOLITO, 2011).

Nesse sentido, segundo Hypolito (2011), a princípio havia a indução das políticas educativas de modo congruente às práticas de mercado, entretanto, para além da lógica mercadológica, o próprio mercado, enquanto atividade lucrativa, tem atuado no campo das políticas educacionais.

Em nossos estudos, consideramos três dimensões de privatização: privatização da oferta educacional, privatização da gestão educacional e privatização do processo pedagógico. Por privatização na oferta educacional são consideradas as formas de financiamento público à oferta privada da educação, desta forma, utiliza-se do capital destinado a ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino-MDE como subsídio, mediante conveniamentos, contratos e bolsas de estudo em instituições privadas.

No que se refere à privatização da gestão educacional, ocorre tanto na forma exógena, como por exemplo, por meio de contratação de assessorias privadas, quanto na configuração endógena, na qual a lógica privada é subsumida a gestão escolar e são instauradas ações como ranqueamentos, avaliações com finalidade competitiva e bonificação de profissionais da educação.

Por fim, a privatização dos processos pedagógicos ou atividades fins, relaciona-se ao que interfere diretamente no processo de aquisição de conhecimentos pelos alunos, dentro e fora da sala de aula. Para fins analíticos, considera-se ainda o processo de elaboração e gestão dos projetos pedagógicos, quando realizados por sistemas privados (PARO,1992).

Deste modo, considerando as influências da lógica mercadológica e da atuação do mercado, propriamente dito, nas políticas educacionais, implicando, nas formas endógenas e exógenas de privatização da oferta educacional, gestão educacional e do processo pedagógico, teceremos uma breve introdução à análise de como a privatização da rede estadual pernambucana foi materializada nos dois programas de governo de

Eduardo Campos.

Resultados e Discussão

Em 2006, Eduardo Campos é eleito, no segundo turno, governador do estado de Pernambuco, com 65,36% dos votos válidos. A sua Coligação, denominada “Frente Popular de Pernambuco”³⁹, assinou o programa de governo “Um Novo Pernambuco” para a gestão do estado nordestino, no período compreendido entre 2007 e 2010.

Tal documento, dividido em: Apresentação; Introdução; A Dimensão Social do Desenvolvimento; Tendências Recentes da Economia; Ação Estratégica do Programa de Governo; Eixos Estruturantes da Ação do Governo e Colaboradores, enuncia os desafios da gestão bem como estratégias para superá-los.

Do ponto de vista da administração pública, o programa de governo explicitamente opõe-se ao modelo de gestão em que há redução da máquina pública. Desta forma, há uma veemente crítica à gestão anterior, de Jarbas de Andrade Vasconcelos (PMDB), e está alinhado ideologicamente ao governo federal,,conforme explicitado por Cruz⁴⁰:

“Com a assunção do governo Lula em 2003, o paradigma da Reforma do Estado foi substituído por uma concepção diferente, focada no que foi definido como Revitalização do Estado. Os princípios da orientação para o ajuste fiscal, do Estado Regulador e da desestatização, inspiradores do modelo de gestão adotado à época em Pernambuco, deram lugar, na esfera federal, à orientação para o desenvolvimento social e a esforços de redução do déficit institucional com reestruturação da máquina pública, de aumento da participação na formulação de programas e políticas públicas e de incremento aos mecanismos de controle.” p 5 CRUZ,2011. p5)

Nesse sentido, o programa de governo apresentado é alicerçado em três eixos: organização gerencial, democratização da relação com os servidores públicos e sistema de controle das funções estatais. Sobre a organização gerencial, o documento afirma intensa oposição ao modelo liberal de Gestão do Estado, no qual há enxugamento das instituições estatais. Enfatiza ainda que no governo de Eduardo Campos será extinta a secretaria de Administração e Reforma do Estado e suas atividades serão transferidas para a Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão pública, correlato ao existente no

39 Cujá composição é formada pelos Partidos: Socialista Brasileiro -PSB; Democrático Trabalhista -PDT; Progressista-PP; Social Cristão- PSC e Liberal-PL

40 Secretário Executivo de Desenvolvimento do Modelo de Gestão na Secretaria de Planejamento e Gestão-SEPLAG.

governo Federal.

Em relação à democratização da relação com os servidores públicos, o programa de governo preconiza facilitar o acesso do cidadão aos bens e serviços ofertados pelo Estado e utilizar o planejamento Estratégico Participativo como instrumento de monitoramento de resultados para melhorar as políticas públicas do estado.

No que tange aos sistemas de controles, terceiro eixo estratégico do programa de governo de Eduardo Campos, o documento afirma que “*os mecanismos de controle são eficientes instrumentos para garantir a responsabilização pública dos governantes. Serão propostos e implantados em nosso governo controles internos e externos*” (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2006 p.68)

Especificamente no atinente à educação, o programa de governo, a princípio apresenta um diagnóstico da situação encontrada. Os dados gerais apresentados, explicitam que as maiores preocupações no âmbito da educação básica relacionam-se com as altas taxas analfabetismo, grande evasão escolar, baixo índice em exames de grande escala e grande defasagem entre idade e série.

Em 2010, Eduardo Campos foi reeleito, no primeiro turno, com 82,84% dos votos válidos. Novamente com a coligação Frente Popular de Pernambuco⁴¹, apresenta, desta vez, o programa de governo “O Novo Pernambuco: melhor para trabalhar, melhor para viver”, em continuidade ao programa de governo anterior. A estrutura deste documento é dividida em 3 áreas estratégicas, a primeira denomina-se “Qualidade de Vida”, a segunda “Nova Economia” e a terceira “Estado do Fazer”.

A educação é abordada na primeira parte do documento e o programa de governo traz os dados da situação encontrada na primeira gestão de Eduardo Campos e os avanços obtidos em sua primeira gestão. Desta forma, reportando-se aos dados do INEP, o documento apresenta que no ano de 2005, o estado obteve o pior desempenho, em âmbito nacional, no IDEB nos anos finais do ensino fundamental e que a rede estadual apresentava grandes percentuais de defasagem entre idade e série.

O documento afirma ainda que havia elevados índices de evasão, repetência e analfabetismo, O enfoque de atuação, no primeiro governo de Eduardo Campos, segundo

41 Cujá composição é formada pelos Partidos: Socialista Brasileiro -PSB; Democrático Trabalhista -PDT; Trabalhadores- PT; Progressista-PP; Trabalhista Brasileiro- PTB; Social Liberal- PSB; da República- PR; Social Democrático cristão-PSDC; Humanista da solidariedade-PHS, Cristão-PC; Republicano Progressista PRP; Comunista do Brasil PCdoB e Republicano Brasileiro PRB

programa e governo, na área educacional, a princípio foi de adequações físicas das estruturas das escolas, sendo realizadas mais de 2 mil intervenções de recuperação das unidades, em seguida, foram implementados os programas que dirigiram-se “*para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a implementação de uma cultura e de instrumentos para a melhoria da gestão escolar*” (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2010 p.12)

Deste modo, em relação à gestão escolar, foi estabelecida uma grade curricular mínima para as escolas da rede, com implementação de avaliação bimestral com notas, aferição anual do desempenho de todas as escolas através da realização do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco- SAEPE e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco - IDEPE e criação de bônus de desempenho escolar-BDE, que premia com 14º salário os profissionais das escolas que atingiram suas metas de melhoria preconizadas pelo SAEPE. Segundo o documento:

“Pernambuco encontrou o caminho da boa educação. Segundo o SAEPE 2009, 85% das escolas atingira mais da metade de suas metas de melhoria e fizeram jus ao BDE contra um percentual de 51% no ano anterior. Nesta mesma avaliação, o Estado atingiu, já em 2009, as metas estabelecidas para o ano de 2011 pelo MEC para o IDEB, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio.” (FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO, 2010 p.12)

Para a correção do fluxo escolar, em setembro de 2007, foi implantado o programa Travessia, em parceria com a Fundação Roberto Marinho. De acordo com o programa de governo, esta iniciativa possibilitou a conclusão do ensino médio para 12 mil estudantes e atuou de modo complementar aos programas “Se liga” e “Acelera”, estes, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, operou no processo de defasagem entre idade e série no ensino fundamental.

Em consonância com os pressupostos do próprio programa de governo, cujo foco está no resultados mensuráveis, as políticas educacionais implementadas na gestão de Eduardo Campos, possui explicitamente tônica mercadológica. O pagamento de bônus aos docentes, definidos pelo desempenho dos alunos, de acordo com Freitas (2012, p.394), “*desmoraliza ainda mais o magistério, além de ter-se revelado uma medida que não contribui para a melhoria do ensino*”. Desta forma, o Estado, além da responsabilização docente pelos resultados obtidos nos exames, também estimula uma competitividade docente. Esta política de bônus, além de extensa oposição acadêmica, também tem sido questionada pelos profissionais da rede estadual. (SINTEPE, 2011).

No que concerne às parcerias estabelecidas com o Instituto Ayrton Senna e Roberto Marinho para a correção do fluxo escolar, faz-se necessário compreender como que foram efetivadas em termos pedagógicos, políticos e orçamentários. Conforme explicitado por Silva Filho (2015):

“Se for implantado um programa visando apenas desobstruir o número de alunos que se encontram nas séries em idade inadequada, como mecanismo de progressão dos alunos, desta forma reduzindo os índices que são indesejáveis, o desenho dessa proposta tende a tomar diferentes caminhos dos quais se valorizam apenas o aspecto do resultado.(SILVA FILHO, 2015 p9)

A este proposito, poucas informações foram encontradas nos documentos analisados. Deste modo, não há especificações das atividades pedagógicas desenvolvidas, tampouco há referências dos recursos alocados para a implementação destas parcerias e os critérios de seleção das instituições para execução deste trabalho. Assim, a análise destes programas de correção de fluxo escolar mostra-se um profícuo campo de estudos.

Conclusões

A pesquisa encontra-se em andamento, em fase inicial de análise dos dados coletados. Contudo, preliminarmente, podemos depreender que os programas de governo ora apresentados, enunciam a privatização da educação enquanto projeto político, uma vez que são estratégias explicitamente defendidas como meios para alcançar uma “educação de qualidade.” almejada nos documentos.

Cumpré destacar que o modelo de Gestão “Todos por Pernambuco”, implementado no governo de Eduardo Campos, apresenta que, historicamente, no governo estadual, houve dissociação entre os programas de governo e os instrumentos formais de planejamento, acarretando em um processo de desobrigação do governo na consecução das metas apresentadas no âmbito do planejamento:

A facilidade com que se processavam as alterações orçamentárias ao longo do ano fiscal, sem maiores impeditivos, análises ou restrições, descompromissavam os atores envolvidos com o processo e redundavam, ao final de cada exercício, em orçamentos efetivamente executadas absolutamente diferentes daqueles que haviam sido originalmente votados, como Lei, pelo Poder Legislativo. Essa prática, infelizmente, foi voz ativa durante muitos anos. (CRUZ, 2014., p. 10)

Visto que, segundo Cruz (2014), somente a partir da implementação deste modelo de gestão, as ações de planejamento e orçamento estão precisamente articuladas. Faz-se

necessário um minucioso exercício analítico dos instrumentos de planejamento e orçamento para que se possa dimensionar o processo de transferência de recursos públicos para o capital privado no que tange à educação básica.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T.M.F. (coord.); GARCIA, T.O.G.; BORGHI, R.F.; BERTAGNA, R.H.; MOMMA, A. **Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)**. Projeto de pesquisa apresentado a Chamada Universal – MCTI/CNPq, nº 14, 2014.

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. v. 3, n. 1 (2009): **Dossiê: Estudos Regionais Comparativos – Artigos. Indicações e Reflexões sobre as Relações entre Esferas Públicas e Privadas para a Oferta Educacional no Brasil**. In <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/22531/13064> _____.; PERONI, V. **Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso**. *Práxis Educativa* (Impresso), v. 6, p. 045-053, 2011.

BALL, S. and YODELL, D. Hidden. **Hidden privatization in public education**, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRUNO, L. “Poder e administração no capitalismo contemporâneo” in OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (p.15-45).

CRUZ, M. S.M. **Modelo de Gestão Todos por Pernambuco: características e avanços**. Recife, 2014.

DALE, R. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRENTE POPULAR DE PERNAMBUCO. **Um novo Pernambuco- Programa de Governo Eduardo Campos**. Recife: 2006.

_____. **O Novo Pernambuco: melhor para trabalhar, melhor para viver. Programa de Governo Eduardo Campos**. Recife: 2010.

IAS. **Instituto Ayrton Senna**. Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>>. Acesso em: 15 d junho de 2017.

HILL, D. **O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação**. *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.2, pp.24-59, Jul/Dez 2003.

HYPOLITO, A. M. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente**.

Educação: Teoria e Prática, v.21, n.38, p. 59-78, 2011.

HYPOLITO, A.M; GANDIN, L. A. **Políticas de Responsabilização, Gerencialismo e Currículo: uma breve apresentação.** Revista Científica e-Curriculum, v. 11, n. 2, p. 335-341, 2013.

NOGUEIRA, D.M. C. et al. **Modelo de Escola Charter:** a experiência de Pernambuco. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia, 2010.

OLIVEIRA, A.B.R.; SILVA, U.B.; BRUNI, A.L. **Gerencialismo e desafios contemporâneos da gestão dos custos públicos no Brasil.** Revista de Estudos Contábeis, Londrina V. 3, N. 5, P.63-82, JUL./DEZ. 2012.

OLIVEIRA, D. A. **Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação.** Educação e sociedade, v. 36, p. 625-646, 2011.

PARO, V. H. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992, p.39-45.

PERNAMBUCO. Lei Complementar Nº 118, de 26 de junho 2008. **Dispõe sobre a criação da Carreira de Planejamento, Orçamento e Gestão e seus cargos, fixa sua remuneração, e dá outras providências.** Diário Oficial de Pernambuco, Poder Executivo, Recife, PE, 27 jun. 2008. P. 4, col. 1.

_____. Secretaria de Planejamento e Gestão. **Relatório Anual de Ação de Governo 2013.** Recife: 2013.

SINTEPE. BDE, **Bom para desencantar o Educador**, 2011. Disponível em: <<http://www.sintepe.org.br/site/v1/index.php/component/search/?searchword=BDE&searchphrase=any&limit=9&ordering=newest&start=18>>. Acesso em 17 jun. 2017.

O PRIVADO NA GESTÃO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

Eduardo Augusto Moscon Oliveira
/UFES - eduardo.moscon@ufes.br

Francisco José Soares Costa/
IFES - franciscocosta@ifes.edu.br

Ester Marque/
UFES - ester_mazinho@hotmail.com

Rayra Sarmiento Ferreira/
UFES - rayrasarmiento@gmail.com

RESUMO

Pesquisa em andamento que investiga os arranjos, parcerias, acordos e projetos da rede estadual de ensino do Espírito Santo com entidades do setor privado. Na rede estadual de educação existem parcerias com diversas entidades, justificadas por discursos de: “melhoria de qualidade do ensino”, “inovação tecnológica”, “melhorias na gestão” e “criação e implantação de escolas de tempo integral”. Com um arranjo peculiar em relação a outros estados da federação, verifica-se a expansão de projetos governamentais com apoio de institutos/fundações privadas, com pouca transparência, ao mesmo tempo que se restringe a participação de outros atores sociais.

Palavras-Chave: Privatização da educação. Educação e setor privado. Educação Espírito Santo.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a relação entre o público x privado na educação brasileira não é nova. Entre os anos 1930 e 1970 os debates sobre a educação brasileira tem farta literatura que evidencia os confrontos entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado (CUNHA, 1981, 1992, CURY, 1985, 2005, PINHEIRO, 1991).

Porém, as fronteiras teórico-conceituais sofrem alterações ao longo da história da educação, apesar de resultarem da precária delimitação entre as esferas pública e privada

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

da sociedade. Esta indefinição ocorreu, de acordo com Dourado e Bueno (2001), devido a própria ambiguidade que o Estado Brasileiro assumiu enquanto expressão do poder público.

A partir dos anos 1980, em especial após o final da ditadura militar e, com a emergência do neoliberalismo no contexto internacional, por influência do Banco Mundial, varias configurações e significados são atribuídos a privatização da educação. O mercado assume o papel de regulador, inclusive dos direitos sociais, conforme destaca Frigotto e Ciavatta (2003).

Tendo como eixo uma nova concepção de privatização, Bonamino (2003) destaca que há uma complexidade e a pluralidade de arranjos para a oferta de bens e serviços que é necessário considerar o setor privado e a privatização da educação de forma ampla. É correto que o setor privado lucrativo expandiu significativamente no Brasil nas ultimas décadas, porém, outras configurações e arranjos bem mais sutis, passam a se constituir em relação ao setor privado, para além do estritamente lucrativo, como destacado abaixo:

Entendido como não-estado, o setor privado passa a incluir atividades informais, associações voluntárias, corporações privadas não-lucrativas e organizações não-governamentais, que, em conjunto, formam o chamado setor privado não-mercantil, não-lucrativo ou terceiro setor (BONAMINO, 2003, p.255).

Considerando a citação acima, Licínio Lima (2013p. 178-179) a complementa, pois para ele a privatização pode referir-se a diferentes sentidos e significados:

[...] desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respetivos “cheques-ensino” pagos pelo apresentação da Seção Temática Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado “terceiro setor”.

Lima (2013) informa ainda que privatização pode significar a apropriação de formas competitivas de gestão das instituições privadas, baseada em prescrições técnico-

instrumentais com a justificativa de que são mais ágeis e eficientes. Por isso respondem prontamente a necessidade do cliente/consumidor.

Neste sentido, diferentes pesquisas tem discutido a relação público privado na educação especialmente os trabalhos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE)/Unicamp. Em especial podemos citar os trabalhos de Adrião e colaboradoras (2009, 2012, 2015 e 2016), Arelaro (2008), Peroni (2013) e Bezzera (2008).

Cury (1992) ao abordar as diferentes percursos privatistas na educação Brasileira, aponta para a emergência do modelo de mercado como legitimador da educação de “qualidade”, modernidade e eficiência. Tem pretensões de constitui-se como ‘irradiadores de prestígio’ como solução para a educação.

Peroni (2013), destaca que as parcerias públicos privadas acabam influenciando e/ou redefinindo o público não só nas agendas das políticas, mas especialmente o conteúdo e o processo de gestão.

SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa em andamento, pretende levantar os arranjos, parcerias e acordos e projetos do setor privado na rede estadual de ensino estado do Espírito Santo. A organização de projetos por parte de institutos e fundações nos processos de gestão das escolas tem sido uma constante na última década, com expansão significativa a partir de 2014.

A investigação tem como expectativa, mostrar os arranjos de entidades privadas pactuados na rede estadual, a partir de 2007 e identificar os interesses presentes nas parcerias/acordos realizados entre a rede pública de educação e fundações/institutos privados. A análise desses processos será realizada tendo por fundamento o Direito a Educação e o princípio da gestão democrática da Educação.

Com uso da pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas, pretende-se identificar e analisar os arranjos peculiares da oferta de bens e serviços, das fundações, institutos e movimentos do setor privado na rede estadual de educação do Espírito Santo.

O estado do Espírito Santo, um dos quatro estados da Região sudeste do Brasil, tem uma população estimada em 2016 pelo IBGE de 3.973.697 habitantes, em uma área de 46.086,907 Km² e possui 78 municípios. Comparativamente aos outros estados da

região, o Espírito Santo detém os piores índices educacionais em todos os níveis de ensino.

A investigação, sediada no Laboratório de Gestão a Educação Básica do Espírito Santo – Lagebes, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É parte de uma proposta maior que pretende mapear o conjunto dos “arranjos” privados na rede estadual e em todas as redes públicas municipais.

CONSIDERAÇÕES

Em relação à Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, hoje existem parcerias com diversas entidades, justificado pelos discursos da “melhoria de qualidade do ensino”, “inovação tecnológica”, “melhorias na gestão”, “criação e implantação de escolas de tempo integral”. Algumas entidades que tem parceria com a secretaria estadual são: Instituto *Inspirare*, Instituto *Natura*, Instituto *Unibanco*, Fundação *Telefônica*, a Fundação *Lemann*, Instituto de corresponsabilidade pela educação – ICE e FALCONE – consultoria de resultados.

É importante mencionar a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - Caed da Faculdade Educação Universidade Federal Juiz de Fora, que, apesar de não ser privado, desenvolve programa de avaliação desde 2009: Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES e PAEBES ALFA). O Caed tem atuado junto ao governo do Estado do Ceará no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) para o *Programa Alfabetização na Idade Certa* (PAIC) e no sistema de prêmios e bonificações. No Espírito Santo não é diferente: o PAEBES tem sido utilizado como sistema de bonificação para os profissionais da educação e para as escolas. Além disso, no ano de 2017 o Governo do Espírito Santo em colaboração do Governo do Ceará e tendo o PAIC como modelo, criou o PAES – *Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo*, utilizando-se das parcerias e agregando outros parceiros privados.

A maior parte das parcerias ocorreram nos últimos quatro governos estaduais, (em especial nos três mandatos do governador Paulo Hartung). E foram efetivadas pela mediação da Organização Não Governamental (ONG) *Movimento Empresarial do*

Espírito Santo, conhecida pelo nome fantasia de “ Movimento Espírito Santo em Ação”, criado em 2003.

Este movimento nasce após a forte crise institucional estadual das décadas de 1980 e 1990. O Espírito Santo, no âmbito político-institucional, enfrentou um período de crise com resultados extremamente negativos para o conjunto da sociedade local. Perpassou vários governos estaduais: Gerson Camata (1983-1986), Albuíno Azeredo (1991-1994, Vitor Buaiz (1995-1998) e José Ignácio (1999-2002). (ZORZAL E SILVA, 2010).

Conforme destaca Lima, Peterle e Almeida (2016, p.475),

O empresariado ganhou forças e, aos poucos, passou, a partir de 2009, a atuar, incisiva e diretamente, no Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo (2009-2025). Por conseguinte, isso permitiu a um grupo restrito de privilegiados estipular metas e estratégias para o estado, o que gerou uma roupagem privada com uma participação política qualificada nas diferentes instâncias de tomada de decisões públicas, promovendo os interesses de uma classe que determina a divisão do trabalho, estratifica as classes e detém o acúmulo do capital.

Essa elite empresarial que compõe a ONG (formada por um grupo de empresários de vários setores da economia), tem captado e negociado, junto ao executivo estadual parcerias com diversos institutos e fundações privadas nacionais. Em alguns casos, tem financiado as ações dos institutos e fundações. A exemplo, a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), que coordena o projeto de a escola em tempo integral, intitulada “Escola Viva”, pelo governo Paulo Hartung (ESPIRITO SANTO EM AÇÃO, 2017).

Alguns projetos da rede estadual tem como ponto de partida empresas que compõe movimento ‘Espírito Santo em Ação’, como a Fundação FUCAPE, que negociou com a Fundação banco Itaú, o projeto ‘Coordenadores de Pais’ (COORDENADORES DE PAIS, 2017).

O movimento ‘Espírito Santo em Ação’ está participando ativamente da organização do PAES – “Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo”. Se a presença das parcerias privadas limitava-se a rede estadual e a alguns poucos municípios da Grande Vitória, com a adesão dos municípios ao PAES, haverá abertura para a ingerência privada

na gestão da educação pública dos municípios que participarem do Pacto, ampliando às parcerias a todas as etapas da educação básica.

Conforme Rainha (2012) o ‘Movimento Empresarial Capixaba’ tem participado de todos os quatro Governos Estaduais, desde sua criação. Tem funcionado como Conselho Econômico, apoio político e eleitoral especialmente nos governos de Paulo Hartung. Como ONG, tem status diferente de entidades sindicais empresariais.

O grupo de empresários, ao apoiar o governo estadual na última eleição (gestão 2014-2018), colocou como prioridade a implantação a escola de tempo integral, denominada “Escola Viva”, em parceria com ICE. O projeto não foi discutido com a sociedade capixaba, mas de forma eficiente, implantado sem discussões. Os movimentos sociais, pais de alunos e os secundaristas, resistiram o que levou a necessidade de critérios mais claros e consulta a comunidade escolar, por parte da secretaria, ocasionando a diminuição no ritmo de implantação de unidades do programa “Escola Viva”.

As ações da secretaria estadual de educação, após 2014, são marcadas pela ausência de diálogo com a sociedade civil organizada. E o caso da aprovação do Plano Estadual de Educação, sem uma Conferência Estadual.

Dessa forma, observa-se na organização da gestão da educação pública do estado do Espírito Santo um aumento do número de entidades privadas que passam a pautar a política estadual de educação. Por outro lado, verifica-se um apagamento da participação de outros atores sociais, nas raríssimas reuniões do Fórum Estadual de Educação (FEE) e do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente (FEPAD).

Portanto, esta investigação tem sido oportuna e necessária, como forma de entender com maior profundidade o conjunto dos arranjos privados na rede de educação pública estadual e os interesses a que servem.

REFERENCIAS

ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 256-268, 2013.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. . Mudanças organizacionais na gestão da escola e sua relação com o mundo empresarial: aprofundamento da privatização na educação básica brasileira?. **Educação**, Rio Claro, v. 25, p. 1-16, 2015.

ADRIÃO, THERESA; GARCIA, T. ; BORGHI, R. ; Bertagna, R. ; PAIVA, G. ; XIMENES, S. .grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação e sociedade**, v. 37, p. 113-131, 2016.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel e ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educ. Soc.** v.30, n.108, pp.799-818, 2009

ADRIÃO, T.; DAMASO, A. ; Gazerano, L. . A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista e-Curriculum** (PUCSP), v. 11, p. 434-460, 2013.

ADRIÃO, T.; PINHEIRO, D. . A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Educação e Políticas em Debate**, v. 1, p. 55-67, 2012

ARELARO, L.R.G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

BEZERRA, E. **Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?** 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BONAMINO, A.M.C. O público e o Privado na educação brasileira - inovações e tendências a partir dos anos 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.5, p.253-276., jan./jun. 2003.

COORDENADORES DE PAIS – Sobre. Disponível em: <<http://fucape.br/instituto/page&p=7285c15c93381c8c764ef9f154232efb> > . Acesso em: 05 maio.2017.

CUNHA, L. A. Escola particular x escola pública. **Revista ANDE**, São Paulo, vol. 1, n. 2, pp. 30-34. 1981.

_____. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81,pp. 33-44, maio.1992.

CURY, C. J. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, L. A. (org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. Campinas: Autores Associados, 1985.

DOURADO, L. F.; BUENO, M. S. S. . 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: Editora Autores Associados, 2001, v. 01, p. 89-108

ESPÍRITO SANTO EM AÇÃO participa do Ciclo de Acompanhamento Escolar das Escolas Vivas. Disponível em: < http://www.es-acao.org.br/index.php?id=/sala_de_imprensa/noticias/materia.php&cd_matia=4068 > . Aceso em 11 maio.2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003

PINHEIRO, M. F. **O público e o privado na educação brasileira: um conflito na Constituinte (1987-1988)**. Tese - Doutorado em educação – UnB, Brasília, 1991.

LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”: uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

LIMA, Marcelo; PETERLE, T.G.S; ALMEIDA, J.F. O público e o privado nas políticas de educação profissional do Espírito Santo. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 466-486, jul./dez. 2016

PERONI, v. et al. Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 92-109, 2013.

RAINHA, Jamila. **Articulação de interesses entre setor privado e poder público: o movimento empresarial Espírito Santo em ação e o governo do estado do Espírito Santo**. 2012. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

ZORZAL E SILVA, Marta; GONÇALVES, Alyne dos Santos; PALASSI, Márcia Prezotti. **Sociedade civil e representação política: o caso da ONG Espírito Santo em Ação**. Anais do III Seminário Nacional e I Seminário Internacional Movimentos Sociais Participação e Democracia. UFSC, Florianópolis, Brasil. Agosto, 2010.

A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR NA GRANDE MÍDIA NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A REVISTA VEJA, NO PERÍODO DE 1997 A 2014

Eduardo Villela Machado
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto USP
edulix26@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho emerge do interesse em pesquisar os conteúdos veiculados na mídia sobre gestão escolar e políticas públicas educacionais. Desde 2013, a partir da iniciação científica com minha orientadora (Professora Doutora Teise de Oliveira Guaranha Garcia), conversávamos sobre a possibilidade de uma pesquisa que tratasse desse tema e que auxiliasse a desvelar qual a concepção de gestão escolar presente na mídia em veículos de massa, com amplo alcance. Assim, começamos a pensar quais tipos de veículos seriam interessantes para esta análise. Chegamos a ideia de pesquisar revistas com tiragens semanais ou mensais, para que o escopo temporal da pesquisa também pudesse ser um pouco maior do que apenas alguns poucos anos. Dessa forma, nos deparamos com duas perspectivas distintas para pesquisa: analisar uma revista que aborde especificamente a temática educação e/ou gestão escolar ou escolher como objeto de pesquisa uma revista que não seja especializada no tema educação, mas que aborde o tema com relativa frequência.

Decidimos por escolher uma revista não especializada com conteúdos sobre educação. Foi assim que o objeto de pesquisa se transformou na revista Veja: revista com alcance nacional, com muitas tiragens, que apresenta reportagens, artigos e entrevistas discutindo o tema educação com frequência. Necessário destacar que coletei dados da revista Veja referente a todas as edições públicas entre os anos de 1997 até 2014. E nos anos de 2012, 2013 e 2014, a Veja foi considerado o veículo mais lido no segmento de revistas semanais pela Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER). Segundo a ANER, a quantidade de circulações semanais da Revista Veja para cada um dos respectivos anos girava em torno de um milhão de edições. Ainda, segundo a ANER, esse

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

número é 3 vezes maior que as revistas que ocupa a segunda e terceira posição (Revista Isto É e Revista Época).

OS OBJETIVOS DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS

O objetivo central deste trabalho consistiu em caracterizar, compreender e analisar o conteúdo sobre gestão escolar presente na revista *Veja* em um período de 18 anos (1997-2014). Os procedimentos para alcançar os objetivos buscavam selecionar os conteúdos que abordam o tema educação e depois separar aqueles que especificamente tratavam da gestão escolar.

A justificativa para este recorte temporal reside na curiosidade científica de investigar quais concepções sobre gestão escolar e políticas públicas educacionais circulam na grande mídia logo após o marco legal promovido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Desde 1988, temos no artigo 206 inciso VI da Constituição Federal que o ensino será ministrado no princípio da gestão democrática. Em 1996, a LDB complementa a constituição e nos artigos 14 e 15 determina sobre o princípio da gestão democrática:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996)

É relevante pontuar que este estudo dialoga com uma pesquisa maior cujo objetivo é o mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015). Esta pesquisa é desenvolvida pelo GREPPE. O GREPPE é um grupo interinstitucional, que congrega pesquisadores, pós-graduandos e graduandos das três universidades estaduais paulistas, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade Estadual Paulista – UNESP. Organizado a partir do contexto da produção coletiva de uma pesquisa acerca do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

(FUNDEF), o GREPPE desde então desenvolve pesquisas interinstitucionais e coletivas, por conceber a coletividade como meio de qualificar o debate sobre políticas públicas educacionais (ADRIÃO, 2012)

Para alcançar tais objetivos foi se utilizado a metodologia de análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (1977). Segundo a autora, há três pólos cronológicos para organizar o conteúdo a ser explorado: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados - inferência e a interpretação. Num primeiro momento, escolhemos os documentos a serem analisados e formulamos as hipóteses. Em seguida, temos a codificação e categorização, que consistem na transformação dos dados em unidades de registro/contexto e depois criação das categorias, respectivamente. Por fim, a análise que consiste nas interpretações e conclusões dos dados (BARDIN, 1977).

Como primeiro movimento de pesquisa foi selecionado todas as edições da revista *Veja* de janeiro de 1997 até dezembro de 2014 e destacado quais edições tinham algum conteúdo sobre educação. Num segundo momento, voltou-se apenas para esses conteúdos sobre educação e se filtrou quais tratavam especificamente sobre o tema gestão escolar e/ou políticas públicas educacionais. A partir daí, iniciou-se o processo de categorização dos conteúdos para posterior análise e interpretação.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Foram consultadas 936 edições nesses 18 anos de publicações. Dentre as publicações levantadas estão artigos, reportagens e entrevistas nas páginas amarelas⁴². O movimento de pesquisa inicial foi verificar edição por edição em busca de conteúdos publicados sobre educação. Foram 452 edições que tiveram uma ou mais publicações sobre o tema educação. Equivalente a 48% do total de edições consultadas para a pesquisa no período de 1997 até 2014. Contudo, o foco da pesquisa se dá nas publicações sobre gestão escolar. Para isso, novas leituras sobre o material coletado foram necessárias para delimitar quais inserções tratavam do tema gestão escolar. Após isso, chegou-se ao número de 169 publicações sobre gestão escolar ao longo dos 18 anos de edições da revista *Veja* analisados. Esse número representa aproximadamente 29% do total de

⁴² Espaço destinado em toda edição para entrevista com personalidades de todas as áreas de atuação: atletas, artistas, políticos, economistas, profissionais liberais, etc. As entrevistas ocupam o espaço de 3 páginas dentro da revista.

conteúdos sobre educação. Ou seja, dentro do universo total de aparições de conteúdos sobre educação, 29% abordavam a temática gestão escolar.

É importante ressaltar que os dados da pesquisa apresentam dois momentos distintos com relação à escolha editorial feita pela revista *Veja* no que tange às publicações sobre o tema educação e, sobretudo, a temática gestão escolar. Estes períodos são:

- 1997-2005: Neste período de nove anos foram levantadas 198 publicações sobre a temática educação, das quais 23 (11%) tratavam sobre gestão escolar.
- 2006-2014: Neste período de nove anos foram levantadas 380 publicações sobre a temática educação, das quais 146 (38%) tratavam sobre gestão escolar.

De 1997 até 2005 o percentual médio de publicações sobre gestão escolar ficou em 11%. No ano de 2005 especificamente a média foi muito parecida, ficando em 12% de conteúdos que aparecem sobre gestão escolar. É, pois, em 2006 que esta porcentagem aumenta sensivelmente. De 19 publicações sobre educação em 2006, seis eram sobre gestão escolar (31%). Percentual quase três vezes maior que o apresentado no ano de 2005. Quanto aos dados do recorte temporal percebe-se claramente uma diferença entre quantidades de publicações quando comparados os dois períodos. De 2006 até 2014 o volume de inserções sobre educação quase dobrou em relação ao período anterior (97-2005). Além disso, outra comparação relevante entre os dois momentos temporais é em relação às publicações sobre gestão escolar. No período de 2006 a 2014 o volume de conteúdos sobre gestão é seis vezes maior do que aquele encontrado entre os anos de 1997 até 2005.

As 169 publicações sobre gestão escolar foram subdivididas nas três categorias de tipos de inserções na revista: Reportagens, Artigos e Entrevistas nas Páginas Amarelas. O tipo de inserção que apresentou maior quantidade de conteúdos publicados foram os artigos. 52% das publicações sobre gestão escolar apareceram em artigos. As reportagens foram responsáveis por 41% destes conteúdos e as entrevistas tiveram 9% de aparições. Nota-se que mais da metade de publicações sobre a temática principal da pesquisa advém de artigos. Esse dado destaca um olhar mais minucioso para os sujeitos responsáveis pelos artigos. E quando se esmiúça essa perspectiva, percebemos que duas pessoas contabilizam 90% dos artigos analisados que tratam da gestão escolar. Esses sujeitos são Cláudio Moura Castro e Gustavo Ioschpe. O primeiro desde 1997 (primeiro ano analisado para esta pesquisa) já apresenta artigos para a *Veja*. O segundo, começa a escrever para a

revista no ano de 2006. Justamente o ano que marca o aumento na quantidade de publicações. Importante ressaltar ainda que 2006 foi o ano de fundação do Todos pela Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho desvelou uma perspectiva no mínimo interessante acerca da escolha editorial da revista *Veja*: aumento na incidência de publicações sobre conteúdos educacionais e ainda mais sobre conteúdos que abordem a temática gestão escolar e políticas públicas educacionais. A partir de 2006, Gustavo Ioschpe começa a escrever na revista. Ainda, Cláudio Moura Castro, que desde 1997 já escreve para a *Veja*, continua em 2006 publicando com regularidade sobre temas educacionais, especialmente sobre gestão escolar. Ambos são responsáveis por quase metade dos conteúdos analisados sobre gestão na revista. Esse dado somado a escolha editorial da *Veja* a partir de 2006, elenca algumas questões acerca das motivações que levaram a este aumento sensível na quantidade de publicações.

Esta pesquisa teve o intuito de elucidar quais concepções de gestão escolar circulam em um veículo de massa da mídia impressa não especializada. A mídia escolhida foi a revista *Veja*. Os dados apresentados neste trabalho sugerem que a própria escolha editorial da revista, a partir de 2006, por publicar mais conteúdos sobre gestão escolar e políticas públicas educacionais sugerem uma maior preocupação da *Veja* sobre este campo temático. Neste sentido, este trabalho abre perspectivas para outras pesquisas que contemplem mesmo tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. M. F. Notas sobre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE. *Jornal de Políticas Educacionais*. Curitiba, n.12, p. 51-56, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.204 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

(DES)VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DAS REFORMAS EMPRESARIAIS

PEREIRA, Fernanda Martins. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
fernandamartinsp@usp.br

OLIVEIRA, Eduardo Henrique. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
duholiveira@usp.br

RESUMO

As tendências à privatização têm sido vistas como soluções na educação. A avaliação mensura a qualidade do ensino e influencia manobras curriculares. Objetiva-se analisar o impacto das reformas empresariais e do modelo avaliativo na Educação Física (EF) escolar. O estudo elucida que competências e disciplinas são mais valorizadas e exigidas em vestibulares, já a EF é deixada em segundo plano. Questiona-se se a inserção da EF nas avaliações, seu impacto na remodelagem curricular e como é vista na cultura escolar.

Palavras-Chave: Reformas Educacionais, Privatização, Educação Física

INTRODUÇÃO

O processo de reestruturação produtiva implícito nas reformas educacionais de cunho empresarial da década de 1990 retoma de forma expressiva as teorias pedagógicas tecnicistas e privilegiam áreas do conhecimento que favoreçam a produção de resultados de testagem, ou seja, se alinha a um currículo de parca abrangência à formação humana e à criticidade que constitui “algum horizonte de luta pela *transformação* da sociedade e da escola e não a mera *otimização do status quo* sob o argumento conformista de *se fazer o possível*.” (FREITAS, 2004, p. 134).

Nessa perspectiva, a intencionalidade do currículo assume o compromisso de alavancar desempenhos e agregar valor às políticas educacionais sob a égide da produção e resultados aferidos por avaliações em larga escala e consequentes processos de responsabilização da escola sobre a oferta ou não de educação de qualidade.

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

Os processos de responsabilização e as recentes manobras curriculares utilizadas para aumentar médias de desempenho dos alunos em avaliações nacionais da Educação Básica (Prova Brasil, Provinha Brasil e Enem) servem como mecanismos de pressão à carreira docente e controle ideológico da gestão escolar guiados pelo discurso do mérito e penalidades associadas ao fracasso escolar replicando desigualdades de oportunidades.

Com isso, algumas disciplinas ganham destaque no paradigma avaliativo enquanto outras são tidas como secundárias, para não se dizer sem importância, no panorama das avaliações padronizadas que propõem a aferição da qualidade pautada nos moldes da produtividade.

Confirmando isso, Pinto (2011) ressalta que não se alfabetiza o aluno apenas com Português e Matemática (disciplinas consideradas basilares nas avaliações padronizadas), mas também as demais têm caráter de suma importância na formação, como a Educação Física que contribui para prática da cidadania, discussões de regras, autodisciplina, competição, etc. Porém, a Educação Física não é plenamente presente nas escolas particulares, por não ser contemplada no vestibular, e nas escolas públicas muitas vezes é ignorada não cumprindo seus objetivos e nem utilizando o espaço que lhe compete.

Ademais, as avaliações padronizadas, que supostamente atestariam a qualidade da educação, têm papel central no processo de organização pedagógica, mas sua aplicação não obedece a estudos pormenorizados da realidade escolar e não superam o aspecto quantitativo do diagnóstico que propõe. “Corrompidos” os objetivos da avaliação, emerge a necessidade da reformulação curricular para que o rendimento corresponda às metas de produção de resultados, às expectativas em relação à aprendizagem e à manutenção de mecanismos de pressão e controle já modelados pelo cenário internacional, a exemplo do *ranqueamento* globalizado pelo PISA⁴³, o que destitui a autonomia escolar adaptando

⁴³O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 11/07/2017.

novos padrões culturais. Ou seja, a avaliação é concebida na lógica empresarial como via de padronização e controle sobre a cultura escolar e o processo pedagógico.

Assim, as avaliações externas e índices de rendimento acadêmico que retroalimentam a busca por produtividade no ensino assumem-se como fortes fatores contextuais que corroboram com a desvalorização da Educação Física, que:

Embora já seja reconhecida como uma área essencial ela ainda é tratada como 'marginal', que pode, por exemplo, ter seu horário 'empurrado' para fora do período que os alunos estão na escola ou alocado em horários convenientes para outras áreas e não de acordo com as necessidades de suas especificidades. (BRASIL, 1997, p. 22).

Sendo assim, este artigo tem por objetivo analisar o impacto das reformas empresariais e do modelo avaliativo nelas adotado na disciplina de Educação Física no âmbito escolar.

METODOLOGIA

Para este estudo foi feita a revisão bibliográfica a partir da busca de artigos acadêmicos, revistas entre outras publicações. A pesquisa foi realizada na base de dados Scielo partindo dos seguintes termos: "reforma empresarial", "avaliação padronizada", "desvalorização da educação física escolar", "currículo em educação física". Dos resultados de busca foram selecionados os que confrontavam relações com a Educação Física escolar e as reformas educacionais de cunho empresarial.

Também nortearam a pesquisa os documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da Educação Física e a Lei de Diretrizes Bases da Educação (Lei 9.394/96).

Além disso, foram utilizados três livros que tratam sobre avaliação educacional, dilemas atuais na formação docente, de onde emergiram questões e informações a cerca dos efeitos das avaliações externas e metas de resultados e sua interferência na (des)valorização da Educação Física Escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÃO

Na década de 1990 as políticas públicas nacionais sofreram grande influência da globalização interesses mercantis. Neste âmbito, para Freitas (2004, p.146), "Estados

como o Brasil, sob o efeito das mudanças nas relações internacionais (a chamada globalização) foram colocados na contingência de induzir soluções preconcebidas além-fronteira em seus assuntos locais.”.

Sendo assim, o caráter central das reformas empresariais e tendências à privatização é a difusão de soluções milagrosas dos problemas de gestão educacional a partir do aumento de produtividade e desempenho escolar (atestados pelo rendimento em avaliações externas) transmutando a realidade e contexto escolar em dinâmicas fabris, estandartes do capitalismo.

Desta forma, Freitas afirma que,

O conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores. (FREITAS, 2004, p. 149).

Assim, o novo paradigma avaliativo subserviente ao mercado reconfigura simultaneamente o papel do Estado frente à obrigatoriedade da oferta de ensino de qualidade, a visão de aluno, bem como os próprios objetivos da educação. Terreno fértil para a privatização da Educação Básica, que cada vez mais perde seu caráter institucional e incorpora ideias corporativistas com a interferência de investimentos da iniciativa privada, onde residem os maiores interesses reguladores.

O conceito de equidade passa a ser compreendido como responsabilidade de a escola ter que ensinar qualquer aluno, independentemente de seu nível socioeconômico. Dessa forma, debitado o nível socioeconômico, o restante era tido como sendo de responsabilidade da escola e de seus recursos. Nessas circunstâncias, redes curriculares de ensino foram tecidas sob a lógica da competitividade e ao aluno cabe escolher o seu produto final, tal qual um cliente. (Freitas, 2004).

Para ajustar a escola a essa nova perspectiva, de acordo com Freitas (2004, p. 147), “bastava treinar (ou credenciar) os professores, mandar livros didáticos, criar parâmetros curriculares, eliminar os tempos fixos como nos ciclos ou na progressão continuada e, sobretudo, inserir avaliação externa.”.

Sobre as consequências desse novo modelo, afirma Sousa que:

Esse encaminhamento tende a resultar em um estreitamento da noção de currículo, que supõe ser a inserção e inclusão social das novas gerações – papel social da escola básica – resultante, em princípio, de bons desempenhos em

provas. Além do balizamento de questões curriculares ao ensino e aprendizagem das disciplinas que são objeto de avaliação, usualmente Língua Portuguesa e Matemática, tal direção induz a um movimento de homogeneização do que se ensina em todo o Brasil. (SOUSA, 2014, p. 411).

Nessa perspectiva, a avaliação apenas fortalece o discurso defendido pelo projeto de educação para o mercado privilegiando o domínio de conhecimentos que ora atendem por habilidades e competências em detrimento da formação humana integral.

Para Freitas (2004), o campo avaliativo se restabelece através de uma tendência instrumental ingênua, e desarticulado se debruça em metodologias de ensino específicas e restritas para atender a parâmetros curriculares.

Logo, a “receita” implementada pelas reformas empresariais da Educação aposta em referências curriculares que transformam o panorama da avaliação nacional que, por sua vez, incidem na visão da escola diante do docente e componente curricular, como é o caso da Educação Física, aqui enfatizada.

A tradição aponta que, desde meados de 1920, a Educação Física como uma atividade complementar e isolada nos currículos escolares, com objetivos voltados mais ao treinamento pré-militar, eugenia, nacionalismo, e preparação de atletas (BETI; ZULIANI, 2002). Portanto, a Educação Física ocupa um lugar de incômodo no currículo escolar ainda hoje e é vista na maioria das vezes como uma disciplina completar.

Os PCN's (BRASIL, 1997), definem o trabalho da Educação Física para a cultura corporal, exercício pleno da cidadania, atenção e controle de seus movimentos e afetividade, sentimentos e sensações do aluno em torno das práticas desenvolvidas.

Uma vez que, poucos conteúdos somam-se ao que se denominam habilidades básicas e recebem maior atenção de toda a comunidade escolar, sabe-se que a disciplina de Educação Física é, de fato, incógnita no terreno das avaliações em larga escala e conseqüentemente descredenciada de um currículo que alimenta a corrida por produtividade.

Sob o pretexto de apenas cumprir sua função diagnóstica as avaliações padronizadas norteiam parâmetros curriculares que destacam componentes a fim de exercer relativo controle cultural. Isto reduz expressivamente o universo de manifestações socioculturais para as quais a escola deveria ser fértil e receptiva. Nessa perspectiva, afirma Beltrão:

A Educação Física escolar talvez seja o componente curricular que melhor dialogue com os outros espaços de educação, tematizando em suas aulas manifestações populares como o maculelê, a capoeira, a luta marajó, o

fandango, o futebol de rua, os diversos jogos populares, que no ambiente escolar recebem uma leitura científica, iniciativa que valoriza os saberes locais ao mesmo tempo em que oferece instrumentos teórico-práticos para a atuação crítica e consciente dos alunos na sociedade. (BELTRÃO, 2014, p. 833).

Nesse sentido, disciplinas-chave para o desenvolvimento do capital humano, para o entendimento da sociedade e sua história são suprimidas pelo currículo focado nas habilidades e noções básicas. Nesse cenário, a Educação Física Escolar que não integra os conteúdos avaliados, perde relevância e se distancia significativamente de seus objetivos. De modo geral, as disciplinas que não oferecem subsídios imediatos ao mercado, como os almejados pelas avaliações padronizadas, são aquelas que necessitam de um espaço aberto ao saber crítico e formação do cidadão.

Neste mesmo mercado não se percebe espaço para tão amada Educação Física (pelos alunos nos anos iniciais), que segundo Beltrão (2014), os conteúdos sempre se distanciaram dos saberes exigidos nos vestibulares, ela acaba ficando em segundo plano e deixa de ser praticada para uma maior dedicação a outras disciplinas exigidas na avaliação, sobretudo nos anos finais do ensino médio. Assim, as políticas de avaliação que seguem os passos dos reformadores marginalizam disciplinas e alunos, percorrendo o milagre de uma educação de qualidade e baseada em índices de aprovações e desempenho dos alunos, ofertando um conhecimento exigido e pautado em conteúdos básicos, propedêuticos, pouco próximos de uma educação formadora e conscientizadora.

A Educação Física diante das exigências da avaliação externa aparece nas escolas como algo à margem do currículo e passa a ser vista pelos alunos como uma “pausa” ou “diversão” que possuem fora da sala de aula. Dela não é exigido conteúdo para prova alguma, alunos conseguem dispensa por meio de atestados e em grande parte faz-se seu conteúdo de maneira totalmente prática e procedimental.

Diante desse impacto de desvalorização da disciplina, vislumbra-se a inclusão da Educação Física no *rall* das avaliações externas, como por exemplo, o ENEM, é vista por alguns (KOHL, 2010, MELO; FERRAZ, 2007) como a possibilidade deste componente curricular conseguir o reconhecimento da comunidade escolar e resgatar importância, despindo-se do rótulo de “segunda categoria”.

Sendo assim, é entendido que a Educação Física pode se aproximar do modo como as demais disciplinas operam no ambiente escolar no âmbito da produção de desempenhos sendo legitimada pela via motivacional e da competição presentes nos exames realizados pelos alunos (FREITAS, 2003).

Entretanto, assim como nas outras disciplinas, os professores de Educação Física possivelmente serão atingidos pelos processos de responsabilização na oferta do direito à educação de qualidade e pressionados pela produção de resultados em avaliações nacionais. Desafios metodológicos que obrigam a redução do currículo e a distorção de suas finalidades serão impostos pelos mecanismos de controle e regulação, bem como pela nova cultura escolar “hipnotizada” pelo *rankeamento* de posições nos exames, entendido como escala de eficácia.

É válido, assim, questionar sobre até que ponto a inserção da Educação Física nas avaliações padronizadas na Educação Básica, é alternativa para a superação do estigma de subalternidade que a acompanha ao longo de sua história. Tê-la como parte dos processos de avaliação em larga escala, e também nos processos hierarquizantes de seleção como o vestibular, traria ganhos senão ao próprio mercado do capital, que abriria caminhos para professores da esfera privada que detém o topo do *ranking* da suposta eficácia. Não obstante, o que estaria em jogo é a integridade da proposta da disciplina, suas finalidades e seu compromisso com os ideais de educação, pouco nítidos na atmosfera dos reformadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lógica do mercado age em detrimento da natureza da educação, sobretudo a das escolas públicas que sobrevivem às constantes ameaças de privatização e mudanças estruturais a cerca da responsabilização. São estes, os perigos que envolvem diretamente os mecanismos de testagem e fabricam currículos homogeneizados. Neste âmbito, o alerta feito por Diane Ravitch em seu livro *Vida e morte do grande sistema escolar americano*, permanece atual.

Os exames standardizados, os *rankings*, as reformas curriculares atuais vem ganhando aceitação passiva da sociedade em troca da promessa de reversão de crises econômicas e expansão de oportunidades no mercado de trabalho, o que retira de forma clara valores educacionais indispensáveis às mudanças sociais.

Sendo assim, diante da nova conjuntura da Educação Básica no Brasil, observa-se a Educação Física em um patamar de desvalorização e incorporá-la às avaliações padronizadas não assegura a sua devida importância no cotidiano escolar nem tampouco na sua cultura, e que a disciplina elencaria o bloco do ensino padrão e currículos

empobrecidos que viabilizam a mera busca resultados nas provas. O que de fato debilitaria autonomia docente e intensificaria o desenvolvimento de práticas pedagógicas que engessam os saberes populares, o fazer corporal e a diversidade brasileira.

Assim, a possível inclusão da educação Física no espectro das avaliações nacionais em larga escala, não é garantia de que a disciplina seja valorizada dentro da cultura escolar. Reconfigurada a intencionalidade do currículo a fim de servir aos objetivos e compromissos com a avaliação e o controle implícito no contexto das reformas empresariais, sabemos que tal propósito obscurece os fins da educação e os têm como um produto final, uma vez que apenas se interessa em mensurar a qualidade da aprendizagem através de instrumentos quantitativos, ferindo a proposta Educação Física em formar um cidadão crítico, reflexivo e fisicamente ativo.

O aluno, portanto, possui a consciência do verdadeiro propósito da disciplina Educação Física no seu cotidiano escolar e da sua representatividade em sua vida, uma vez que ela não é exigida nos vestibulares. As reformas empresariais e transformação da educação brasileira em um mercado de ensino faz com que a disciplina perca a essência do seu objetivo diante dos discentes e até mesmo professores da área. As transformações e adequações ao conteúdo programático não deve ser pautada em torno do desempenho nas avaliações externas, mas sim no propósito de formar o cidadão consciente e reflexivo na prática da atividade física. Fica claro assim, que a desvalorização permanece, uma vez que sua importância real e significativa não está sendo posta em significância aos alunos, ela continua sendo a disciplina complementar que todos entendem como “hora de jogar bola”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15/07/17.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** Bauru, v. 1, n. 1, 2002.

BELTRAO, José Arlen. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr/jun de 2014.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61–80, 2004.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 133-170, abril de 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18/07/17.

KOHL, H. G. Educação Física na educação básica e o novo ENEM: novos desafios e novas possibilidades. In: IV ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC, 4., 2010, Recife. **Anais...** Recife: Senac, 2010. p. 1-5.

MELO, R. Z.; FERRAZ, O. L. O novo ensino médio e a Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p. 86-96, abr./jun. 2007.

PINTO, J. M. R.. Os prováveis efeitos dos exames padronizados e do IDEB na política educacional. In: PINHO, Sheila Zambello. (Org.). **Formação de Educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, G. M. A avaliação na Educação Física Escolar: Caminhos e Contextos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, v. 2, n. 2, 2003.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. de 2014.

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO: A PARCERIA DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP COM A COMUNITAS

Fernando Xavier Silva
Universidade Federal de São Paulo
fernando_xs@hotmail.com

RESUMO

A prefeitura de Campinas-SP e a Comunitas firmaram contrato em 2013 para desenvolvimento do programa Juntos pela Educação Pública de Qualidade. O programa tem como meta a introdução de uma cultura de gestão nas escolas aos modos da iniciativa privada e o aperfeiçoamento de metas e resultados. O objetivo desse trabalho é investigar se ocorre o estabelecimento gradual de um novo *habitus* escolar ocasionado pelas ações individuais e coletivas no decorrer dessa parceria público-privada com Campinas-SP. Palavras-Chave: Parceria Público-Privado; Terceiro Setor; Privatização da Educação

Introdução

Este trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento em uma escola de Campinas-SP, o objetivo é apreender as mudanças no cotidiano escolar a partir de projetos de intervenção do terceiro setor em escolas públicas. Diante das constatações feitas durante o mestrado com a pesquisa *Produção Acadêmica sobre o Instituto Ayrton Senna (2002- 2015): Características e Contribuições* (SILVA,2016), que tratou das intervenções do terceiro setor na educação por meio de uma revisão bibliográfica, esse estudo em andamento versa sobre a atuação das entidades conveniadas e intervenientes em uma unidade de ensino da rede pública de Campinas-SP.

Busca-se com essa pesquisa responder às seguintes questões: quais as consequências das atuações dessas entidades conveniadas com a prefeitura de Campinas-SP para a gestão da escola, a rotina escolar, dos professores, alunos e funcionários e para os índices educacionais como a distorção idade-série, evasão escolar e repetência durante o período de análise? Houve resistências a essas atuações? Se sim, como se deram e em que medida alteraram o projeto inicial formulado pelas organizações? Se não, como se deu o processo de conquista intelectual e emocional dos alunos, professores e demais funcionários da educação no âmbito da aplicação desses projetos? A hipótese é a de que haverá o estabelecimento gradual de uma nova rotina escolar ocasionada pelas ações individuais e coletivas na busca do cumprimento das demandas objetivas dos programas

das entidades conveniadas.

O objetivo desta pesquisa é investigar se ocorre o estabelecimento gradual de um novo *habitus* escolar ocasionado pelas ações individuais e coletivas no decorrer da atuação da Comunitas em Campinas-SP. Para isso, será necessário levantar informações sobre os índices educacionais como evasão escolar, repetência e distorção idade-série cinco anos antes da atuação das entidades conveniadas, além do acompanhamento; Angariar informações sobre as apreensões dos entrevistados sobre as diretrizes e atuações das organizações consideradas; Buscar dados sobre a parceria do município com a Comunitas/Falconi e as instituições intervenientes; Verificar como a gestão da escola é conduzida com base no princípio constitucional da gestão democrática; Construção de texto etnográfico fundamentando por observação de campo, com o objetivo de apreender as nuances, contradições, permanências e continuidades no cotidiano escolar durante a pesquisa e a atuação das organizações.

Os pressupostos são de que a escola produz e busca conservar condicionantes de vivência institucionais e tradições e/ou rituais que somente ela pode produzir, que dizem respeito à sua rotina, ao *locus* formador de estruturas que é o ambiente escolar. Essa instituição e suas relações sociais intrínsecas são influenciadas pelas políticas de desenvolvimento profissional, pela cultura docente e a organização escolar. Esses fatores, apesar de serem desenvolvidos no âmbito governamental ou em suas ramificações (Secretarias, Diretorias escolares etc.) alteram ou fortalecem os intercâmbios que ocorrem dentro desta instituição.

Esse estudo pode ajudar no entendimento dos processos de mudança da cultura escolar dentro de contextos específicos relacionados às transformações político-econômicas que interferem na orientação das políticas públicas pelo Estado. É necessário justificar a análise da dimensão subjetiva dos agentes sem enquadrá-los em tipologias, considerando as particularidades de cada contexto escolar e de apreensões diferentes para cada indivíduo.

O Convênio entre o município e a Comunitas

No convênio assinado em 18 de Abril de 2013 entre a Prefeitura de Campinas-SP e a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) denominada Comunitas, foram definidas as funções de ambas na realização do projeto *Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável*. O projeto, criado em 2012, visa “a melhoria da gestão

pública dos municípios e contribuir para o aprimoramento dos investimentos sociais corporativos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2013-2014, p.1), implantado em 12 cidades brasileiras desde 2012.

A associação, que foi criada em 2000 pela socióloga e ex-primeira dama Ruth Cardoso, tem sede em São Paulo, e entre 2013 e 2015 articulou ações com 30 empresas e 27 parceiros técnicos em 12 municípios, totalizando 70 ações. A Comunitas busca a atuação em rede para estabelecer projetos desenvolvidos e executados com base na articulação de parcerias entre a iniciativa privada, a sociedade civil e o poder público. No relatório, a divisão das funções são expressas da seguinte forma: a Comunitas, por meio de um comitê de líderes estabelece as metas e diretrizes a serem seguidas e determina o escopo das atividades; o comitê de gestores, formado pelos secretários municipais, recebe as diretrizes e monitoram conjuntamente as atividades; os parceiros técnicos são responsáveis por executarem as ações. Cada município recebe um “padrinho”, um membro do comitê de líderes responsável por monitorar e avaliar as ações das parcerias técnicas e que desta forma qualificam a aplicação dos investimentos sociais corporativos na parceria direta com as prefeituras. Existe ainda um comitê de executivos sociais formado por líderes de fundações e institutos apoiados pelas empresas que financiam os programas.

O objetivo da Comunitas é a introdução de uma cultura de gestão escolar sob parâmetros e diretrizes oriundos da iniciativa privada e a melhoria de metas e resultados (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2013-2014), com base na ideia central de que a gestão pública têm dificuldades de angariar recursos e que não potencializa o grau de investimento em projetos de alto impacto, ao contrário da iniciativa privada, que possuiria elevado potencial de investimento. A Comunitas é apresentada como uma entidade que auxiliará no atendimento aos serviços demandados pelo município, e o projeto é tido como um modelo que poderá ser ampliado para outros municípios. Os recursos financeiros iniciais, anunciados como provindos de empresas ligadas à conveniada, foram da ordem de R\$ 6 milhões. A prefeitura de Campinas também se incube de fazer articulações para angariar financiadores ao projeto para suprir as “necessidades de hospedagem e alimentação que, porventura, os integrantes das equipes de trabalho envolvidas na execução do objeto vierem a apresentar.” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2013, p. 4).

A justificativa para a implantação do Programa *Juntos pelo Desenvolvimento*

Sustentável é de que Campinas não atingiu a meta do IDEB entre 2007 e 2009, apesar de seus índices educacionais serem considerados altos em relação a média do Brasil. Segundo a prefeitura o objetivo da parceria é “desenvolver estudos e ações para otimizar os investimentos em políticas públicas, em princípio nas áreas de saúde e educação” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2013, p. 1), com o intuito de equilibrar as contas do município e garantir a sustentabilidade financeira da gestão.

No Plano de Trabalho Prefeitura/Comunitas 2013/2014, especificamente no eixo 2 que se refere aos projetos concernentes a área educacional junto à Secretaria Municipal de Educação, define-se a função da Comunitas e das intervenientes em prestar assessoria para a gestão educacional com o projeto *Juntos pela Educação Pública de Qualidade*. Para a execução do programa, a Comunitas fez parceria técnica com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial S/A Falconi, o Instituto Tellus e a Associação Centro de Estudos de Liderança-CLP, respectivamente classificadas no Termo de Contrato de parceria como OSCIPs e entidade sem fins lucrativos. São descritas como intervenientes, competindo a elas “realizar os cronogramas definidos, nos prazos e formas apresentados no Plano de Trabalho, sob orientação e supervisão da conveniada” (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2013, p. 6).

A parceria com a Comunitas insere-se em um contexto de sucessivas intervenções de agentes ligados ao terceiro setor na educação pública em Campinas-SP, a parceria da prefeitura deste município com a Comunitas reuniu empresas, associações, fundações, institutos e a prefeitura em um projeto em comum, a melhoria da gestão municipal ligada a responsabilidade fiscal e à otimização de recursos.

A construção de uma esfera pública não-estatal

Segundo Maria Wanderley Neves (2005), esse tipo de ação coaduna com a crescente desresponsabilização do Estado das questões sociais, principalmente das transformações nos fundamentos que o aparelho do Estado adotou para gerir a coisa pública. De acordo com a autora, nessa conjuntura, ocorre a construção de uma esfera pública não estatal (NEVES, 2005).

Ancorado na ideologia de que o privado é mais eficiente que o público, um *ethos* empresarial, representando a busca de eficiência, eficácia e produtividade, adentrou o espaço escolar em diversos países latino-americanos e reforçou a lógica da

competitividade, com base num novo gerencialismo que visa a descentralização e as avaliações externas como medidas de qualidade, padronizando os currículos e centralizando as formações continuadas. Neves (2005) destaca o liberalismo econômico como mecanismo ideológico fundante de tais mudanças, ao fomentar um novo gerencialismo, no qual a descentralização, a aplicação de avaliações externas como medida de qualidade, a padronização de currículos pedagógicos, além de formações continuadas centralizadas, convergiram com as reformas educacionais no Brasil.

Nessa conjuntura de paulatina publicização dos serviços públicos há uma construção de uma esfera pública não estatal com a descentralização do financiamento e da gestão da educação pública, fomentada nesse contexto de crescente desresponsabilização do Estado no que se refere às questões sociais, possibilitando maior influência de entidades não estatais sem fins lucrativos na educação pública.

Os impactos do Projeto Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável para a escola pública

Após propor no Plano de Trabalho a atuação experimental em 10 escolas da rede pública de Campinas-SP houve manifestações coletivas sistematizadas entre os professores da maioria das escolas envolvidas, que não aceitaram a forma centralizada como foi conduzido o processo (OLIVEIRA, RODRIGUES, 2015). Os professores e demais profissionais da educação contrariaram essa forma de privatização da coisa pública, a qual segue a premissa de que os serviços prestados pelo setor privado sem fins lucrativos são mais eficientes e isentos de corruptibilidade do que se fossem realizados pelo Estado. Após esses embates, a atuação dessas organizações reduziu-se a três escolas, onde prestam serviços de consultoria de gestão, promovendo encontros com pais e responsáveis pelos alunos, supervisores pedagógicos, representantes regionais, com a Secretária de Educação e professores interessados.

De acordo com o Coletivo de Educadores de Campinas, em nota publicada em Junho de 2017 a ação organizada pela Comunitas introduz valores mercadológicos na escola pública enquanto o diretor é transformado em gerente-gestor, sendo considerado o principal responsável pelos resultados educacionais da escola.

De acordo com Paro (2015), pelas próprias características do trabalho educativo, a função do diretor deve ser de cooperação e não de controle do trabalho alheio. Quando

o diretor assume o papel de gerente é porque não está em processo no âmbito escolar o acesso pleno à cultura. O autor argumenta que é necessário se contrapor à razão mercantil e ao amadorismo pedagógico que adentram o espaço escolar, por meio das políticas públicas. Diante destas condições, o Coletivo de Educadores de Campinas se mantém como a principal força de resistência contra a centralização das decisões proposta pela Comunitas.

O coletivo afirma que os objetivos da entidade visam

aproximar o setor empresarial dos governos com 3 objetivos principais; Expandir seu campo de atuação, visando ganhar dinheiro, sendo remunerados com altas cifras através de suas assessorias técnicas; Inculcar nos servidores públicos e comunidades que se utilizam desse serviço, o ethos empresarial, ou seja, as concepções de meritocracia, competitividade, eficiência, enxugamento do Estado e privatização; Criar contatos nas redes de ensino para fazer entrar depois outros parceiros, como agências de formação de professores, vendedores de apostilados, livros, programas, brinquedos, nem sempre demandados ou importantes para as escolas, mas muito lucrativos para seus vendedores (COLETIVO DE EDUCADORES, 2017, p. 1).

Este estudo em andamento pode indicar como a resistência se dá no cotidiano escolar, ou se os professores e demais profissionais da educação aceitam de integralmente as demandas, metas e diretrizes oriundas da Comunitas e do grupo de empresários financiadores do projeto Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável.

Na revisão bibliográfica realizada durante o mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo alguns autores indicaram que os profissionais da Educação, principalmente os professores e gestores, aderiram ao controle sistemático do cotidiano escolar. Mesmo com prejuízo ao trabalho pedagógico houve adesão aos parâmetros de qualidade baseados nas premissas do IAS e a consolidação de um consenso passivo tanto dos professores quanto das equipes gestoras, responsáveis pelas decisões na esfera educacional. Fato que mostra a força dessas organizações sociais do chamado terceiro setor não estatal no processo de regulação da educação pública, que se submete ao conceito e à retórica de modernização dos sistemas de ensino tangenciada pelo discurso de pedagogismo pragmático e tecnocrático.

A busca pelo consenso passivo apresentada pelos autores dos trabalhos analisados pode ser entendida como um sinal de que as ações não se legitimam por si, mas precisam

de reconhecimento, o que é alcançado de diversas formas.

De acordo com a maioria dos trabalhos analisados, a participação, a gestão e a autonomia figuram nos materiais e nos discursos do IAS, mas não têm o mesmo sentido daqueles preconizados na Constituição Federal de 1998 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, isto é, uma gestão escolar pautada na participação da comunidade escolar e local nas instâncias de elaboração e decisão do projeto político-pedagógico (SILVA, 2016).

Considerações finais

O movimento indicado faz parte de uma ofensiva das classes dirigentes que organizaram as reformas do Estado com base em diretrizes de organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE), que influenciaram as políticas educacionais de países da América Latina (NEVES, 2005).

A bibliografia estudada apontou a adequação da pedagogia escolar das escolas e sistemas de ensino pesquisados às formas de gestão ao produtivismo originário de princípios neoliberais. Eles contribuiriam também para o marketing empresarial na incrementação do capital simbólico das empresas como empresas cidadãs, ao mesmo tempo em que naturalizam as desigualdades sociais ao responsabilizar o indivíduo pelo seu desempenho escolar, trazendo demandas empresariais para a dinâmica escolar, consolidando o projeto neoliberal de diminuição dos atributos estatais em função do avanço do capital sobre setores antes tidos como isentos de intervenção do capital privado (LAVAL, 2004).

Esses projetos passaram a ocupar parcialmente o lugar do poder público e dos próprios trabalhadores da educação, pois os programas executados abrangem desde a tentativa de diminuição da evasão escolar até a otimização da "eficácia" na gestão pública. Essas circunstâncias sociais permitiram que as atuações dos agentes privados na escolarização pública tenham como justificativa e legitimidade a função de sanar a falta de recursos das unidades escolares.

O conhecimento dos impactos do programa *Juntos pela Educação Pública de Qualidade* em Campinas-SP pode indicar quais efeitos sobre a educação tiveram a

intervenção de entidades do Terceiro Setor na educação pública e a busca por produtividade em contraponto à formação do senso crítico e a educação voltada para a cidadania, garantidas na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (BRASIL, 1996).

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

COLETIVO DE EDUCADORES. Nota do coletivo de educadores sobre o relatório “4 anos juntos – Campinas – SP” que apresenta resultados da parceira SME/Comunitas e Falconi. **ASSEMEC – Associação dos Especialistas do Quadro do Magistério da Rede Municipal de Educação de Campinas**. Campinas, 2017. Disponível in <https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/18/campinas-nota-de-educadores-denuncia-relatorio-da-comunitas/>

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. **Londrina: Planta, 2004**.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Sara Badra de. RODRIGUES Jean Zeferino. Os distintos significados da participação na gestão educacional: contrapontos entre a lógica gerencial e a política de avaliação institucional participativa. **II Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas 27 a 30 de abril de 2015**, UNICAMP, Campinas (SP). Disponível emfile:///C:/Users/Usar/Downloads/artigo_completo.pdf

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: diretor ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Termo de Convênio n. 68/2013**. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Plano de Trabalho Prefeitura/Comunitas. Juntos Pelo desenvolvimento sustentável**. 2013-2014

SILVA, Fernando Xavier. **Produção Acadêmica sobre o Instituto Ayrton Senna (2002-2015): Características e Contribuições**. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Guarulhos-SP, 2016.

MAIS EDUCAÇÃO, RELATÓRIO “O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO” REALIZADO PELO ITAÚ SOCIAL: UM DEBATE PARA O NOVO MAIS EDUCAÇÃO

Autor(a): Gabriela Freitas Saquelli (Orientador(a): Raquel Fontes Borghi)
Universidade Estadual Paulista Filho – Campus Rio Claro, Instituto de Biociências,
Pós-Graduação em Educação.
gabisaquelli@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho traz reflexões sobre o Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação, para isso discute características de ambos, principalmente ligados a diferenças em seus objetivos e também a utilização de seus recursos financeiros. Além disso, reflete as consequências da elaboração pelo Itaú Social do “Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação” na transição de um programa para o outro. Com relação a metodologia apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, com foco na análise documental.

Palavras-chave: Programa Mais Educação, Novo Mais Educação, Relação Público x Privado.

Introdução

O Programa Mais Educação (PME), instituído por meio da Portaria Interministerial nº17 (BRASIL. MEC; MDS; ME; MC, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº7.083/2010, constituía-se, como uma política pública do governo federal que tinha como estratégia ampliar a jornada escolar e organizar o currículo numa perspectiva de incentivo a Educação Integral, por meio da intersetorialidade da gestão pública e da possibilidade de articulação com a sociedade civil, podendo desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte, lazer, cultura, arte, cultura digital, saúde e comunicação, tais atividades eram desenvolvidas em escolas das rede municipal e estadual, atendendo alunos no contraturno. Para sua operacionalização recebia repasse de recurso por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em que a verba vinha do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE) para as escolas, mediante articulação das diretorias de ensino (municipal ou estadual).

Tal programa ao longo de sua execução apresentou uma série de contradições, atenta-se neste texto, em explicitar uma, que se refere aos seus recursos financeiros.

Seu objetivo principal era a ampliação de escolas de tempo integral, buscando atender tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº9394/1996, Art. 87º§ 5º: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. ”. Quanto a meta seis do Plano Nacional da Educação (PNE) “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (BRASIL, 2014), desta forma, era de suma importância que o Estado garantisse verba suficiente não só para sua implementação, mas também para sua execução. Mas segundo Pinto (2014), não foi isso que aconteceu “fala muito em compartilhamento de responsabilidades (entre governo federal, governos estaduais e municipais e sociedade civil) e pouco em recursos, o que já é motivo de preocupação” (PINTO, 2014).

A resolução do Conselho Deliberativo do FNDE, nº 21, de junho de 2012, regia, entre outras coisas, os gastos dentro do Programa, desta forma os recursos seriam utilizados segundo artigo terceiro:

- I - na aquisição de materiais permanentes e de consumo e na contratação de serviços necessários às atividades do Programa Mais Educação; e
- II - no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2012)

No que tangia a valores, o máximo que uma escola ganhava com relação ao primeiro inciso era R\$ 9.000 por duração anual do Programa (uma vez que o repasse era de acordo com o número de alunos) e com relação ao segundo inciso era gasto R\$ 60 por turma durante seis meses nas escolas urbanas e o dobro nas rurais.

Neste sentido Pinto (2014) ressalta:

Como se pode facilmente constatar, para as escolas onde estuda a maior parte dos alunos esse valor é inferior a R\$ 12/aluno-ano! Já o ressarcimento pelas despesas de transporte e regulamentação vem definido do § 4º do art. 3º e é de R\$ 60 por turma-mês (R\$ 360 no ano) para as escolas urbanas e de R\$ 120 por turma-mês (R\$ 720 no ano) para as escolas do campo. Estimando-se uma média (baixa) de 25

alunos/turma, teremos R\$ 14,4 por aluno-ano para as escolas urbanas e R\$ 28,8 por aluno-ano para as escolas rurais. (PINTO, p. 245, 2014)

Desta forma, mesmo as escolas recebendo repasse direto do governo federal, esse dinheiro muitas vezes não era suficiente para alterar a infraestrutura da escola para atender os alunos em tempo integral (como recursos materiais e adequação do espaço físico). Outro ponto, apontado por Pinto (2014) com relação ao financiamento é o pagamento dos “monitores” que não possuem vínculo empregatício com a escola e não precisavam ter um curso de graduação para atuar, permitindo a precarização de seu trabalho e do trabalho docente.

Ao longo dos anos de execução o Programa não teve ampliação de recursos financeiros, pelo contrário, em 2016, diante da crise financeira e política, o Programa Mais Educação não recebeu mais financiamento, sendo encerrado no final desse mesmo ano.

Relatório Itaú Social

No último ano de repasse de verbas para o Programa Mais Educação, ou seja 2015, O Itaú Social, a partir do seu Programa de Avaliação Econômica de Projetos Sociais, que tem como objetivo avaliar, principalmente, a viabilidade econômica das políticas públicas, juntamente com o Banco Mundial elaboraram um relatório, intitulado “Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos: O Programa Mais Educação” analisando criticamente o PME, em duas partes: em seu âmbito qualitativo e em sua viabilidade econômica. Na primeira parte, o estudo analisa a execução do programa em algumas escolas brasileiras e faz uma reflexão acerca do andamento desse com relação ao trabalho pedagógico, formação dos monitores, integração dos macrocampos, infraestrutura, envolvimento das famílias, envolvimento das secretarias de educação, entre outros pontos. Na segunda parte o documento busca fazer uma análise quantitativa, analisando o rendimento escolar de 600 escolas que faziam parte do PME de 2008 a 2011, destacando os investimentos públicos feitos e o seu retorno educacional. Dentre as diversas críticas apontadas pelo relatório, destaca-se uma delas: o PME não contribuiu para o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), desta forma, não colaborou para o aumento das notas em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos da rede pública do Ensino Fundamental, nem tão pouco para a diminuição da evasão. Como o próprio documento aponta:

Os resultados mostram que a participação no Mais Educação apresenta, em média, impactos estatisticamente não significativos nas taxas de abandono escolar e produz impactos médios negativos nos resultados dos alunos nas provas de Matemática. O efeito negativo sobre a avaliação de aprendizagem de Matemática é mais forte no curtíssimo prazo, após cerca de um ano de participação. Além disso, os impactos negativos são maiores nas escolas que aderiram ao Mais Educação em 2008 do que naquelas que aderiram ao programa posteriormente, em 2010 (ITAÚ SOCIAL, 2015)

Há complexas indagações que surgem sobre o relatório elaborado pelo Itaú Social e o Banco Mundial, uma delas seria: Qual interesse de uma instituição privada na “eficiência” de uma política pública? Por que o Programa Mais Educação deve contribuir para a diminuição da evasão escolar ou para o aumento nas notas de Língua Portuguesa e Matemática? Neste sentido, essa pesquisa ainda em andamento busca entender essas questões.

Luiz Carlos Freitas (2015), aponta para reflexões ligadas ao PME, afirmando em seu texto que o setor privado busca demonstrar que programas sociais e políticas públicas são ineficientes, caminhando para um processo de privatização. Afirma ele:

No fundo, a função destes estudos é ajudar a demonstrar que a escola pública de gestão pública e os “programas sociais” que utilizam recursos públicos são ineficientes. Eles querem que sejam retirados e substituídos pela ação de ONGs, OSs e empresas educacionais que, segundo eles, mais eficientemente utilizariam os recursos públicos, bastando para tanto diminuir ou transformar a escola pública em escola privada pela via da terceirização de gestão. (FREITAS, 2015)

Neste sentido pode-se notar “o fato de que o setor empresarial está ocupando, de forma cada vez mais enfática, o espaço da construção de um projeto político educacional para o País, inclusive sendo reconhecido como o ator imprescindível nesse processo” (KRAWCZYK, 2009, p. 24).

Freitas (2015) também aponta para o fato de que mesmo apresentando problemas, o programa não foi criado para aumentar médias em Língua Portuguesa e Matemática, mas sim, segundo autor, para ampliar a jornada escolar oferecendo atividades optativas de esporte, lazer e cultura. Mesmo com limites o PME força uma caminhada na direção de uma educação integral com formação mais ampla. O autor ainda afirma: “Eis o problema dos estudos vinculados a entidades de advocacia de ideias feitos por fundações. Não raramente, eles são concebidos para demonstrar ideias consideradas “corretas” e não para investigar os fenômenos a que se propõem.” (FREITAS, 2015).

Diante de tais apontamentos, reflete-se que mesmo apresentando uma série de contradições, encerrar o Programa não seria a melhor alternativa, diante da necessidade de ampliação da Educação Integral segundo a LDB e principalmente segundo o PNE que tem vigência até 2024.

O Programa teve seus recursos financeiros cortados no final de 2015 e foi anunciado seu encerramento no início de 2016 (somente escolas que ainda tinham verba poderiam continuar suas atividades). Em meio ao período de crise econômica e política, após a publicação do relatório do Itaú Social e após a saída do Partido dos Trabalhadores (PT) do governo federal, tal programa chegou ao fim, mostrando a fragilidade das políticas públicas brasileiras que muitas vezes se tornam políticas governistas e não de Estado. “Governos temem demandas” (FREITAS, 2007, p. 981).

Programa Novo Mais Educação

No final de 2016 foi anunciado a criação do “Novo Mais Educação” através da Portaria MEC nº 1.144/2016, recebendo recursos a partir de uma nova resolução FNDE nº 5/2016. Este “novo” programa não apresentou solução para os problemas que ocorriam no primeiro Mais Educação e além disso, tem uma nova perspectiva para a ampliação de tempos escolares, voltando esse aumento no tempo para obter resultados maiores em Língua Portuguesa e Matemática nas provas externas. Esse ponto pode ser comprovado a partir da afirmação existente no artigo segundo da Portaria citada:

O Programa tem por finalidade contribuir para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar; III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola. (BRASIL, 2016)

Neste sentido, a partir desses novos objetivos propostos é possível perceber que os problemas apontados pelo relatório do Itaú Social, tornam-se o foco neste programa Novo Mais Educação (PNME), criado dentro do governo do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Uma outra reflexão acerca deste novo programa está relacionada com seus recursos financeiros, esses são voltados em maior parte para as atividades ligadas então para o reforço em Língua Portuguesa e Matemática e em menor quantidade para demais

atividades. Além disso, se o PNE tem como proposta a ampliação da educação integral até 2024, o novo Programa deveria ampliar também seus gastos públicos para atingir tal objetivo, mas segundo a nova resolução FNDE nº5/2016, os gastos por aluno se mantem muito próximo do que era gasto na antiga resolução do PME, o artigo décimo da resolução apresenta:

- I - R\$150,00 (cento e cinquenta reais) por mês, por turma de acompanhamento pedagógico, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas;
- II - R\$80,00 (oitenta reais) por mês, por turma das atividades de livre escolha da escola, para escolas urbanas que implementarem carga horária complementar de 15 (quinze) horas (BRASIL, 2016)

Desta forma, o monitor recebe R\$ 150,00 por turma para as atividades de Língua Portuguesa e Matemática e para as demais atividades R\$80,00 por um período de oito meses. Aparentemente os monitores ganham mais do que ganhavam no PME, mas isso não muda o fato da precarização do seu trabalho, uma vez que também não possui vínculo empregatício. Outro ponto crítico é o fato de que a nova legislação não especifica em números quanto será usado com demais gastos ligados a alimentação dos alunos, compra de material e ampliação da infraestrutura, ou seja, esse dinheiro não precisa necessariamente vir. No PME, esse gasto era fixo, como citado, e girava em torno de três mil a nove mil reais dependendo do número de alunos na escola.

Metodologia

Os métodos adotados visam a reflexão sobre as mudanças nas políticas educacionais ocorridas entre o Programa Mais Educação (De 2008 a 2015) e a criação do “Novo Mais Educação” (2016), desta forma o trabalho apresenta-se como uma pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994), uma vez que o pesquisador busca realizar um trabalho descritivo, ou seja, analisando os dados em sua riqueza, além disso, enfatiza mais o processo do que o produto, utilizando o estudo para perceber questões importantes com relação aos dois Programas.

Para tanto, tem sido realizado um trabalho de revisão bibliográfica, sobre o Programa Mais Educação e também análise documental. A análise documental se valera de documentos fornecidos pelo Ministério da Educação antes e depois das mudanças ocorridas entre os dois Programas, bem como a legislação que os estrutura.

Resultados e Discussão

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

Como prévios resultados tem-se a discussão das bases que orientam os dois Programas, ou seja: a diferenças na perspectiva de ampliação dos tempos escolares existentes entre esses, o foco no aumento de resultados nas avaliações externas e a influência de um documento elaborado por uma instituição privada nas tomadas de decisão do Estado. Além disso, aponta para a questão da utilização dos recursos financeiros no PME e a não ampliação desses ao longo dos anos, com seu encerramento em 2016. Mesmo com a criação de um Programa chamado Novo Mais Educação, a utilização dos recursos financeiros não apresentou mudanças significativas.

Com relação ao marco legal tem-se: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e também o Plano Nacional da Educação (PNE), bem como as portarias que regem os dois Programas: Portaria Interministerial nº17/2017 e Portaria MEC nº 1.144/2016.

Conclusões

Há mudanças significativas na perspectiva de educação integral e nos objetivos entre os dois Programas, ou seja, mesmo com todas as contradições existentes no Mais Educação, a política era de implementação de atividades ligadas a cultura, lazer e esporte, aumentando os tempos escolares na busca por uma formação mais ampla dos alunos. A partir das mudanças governamentais de âmbito federal, o Novo Mais Educação muda o objetivo do outro programa e busca impulsionar a melhoria do desempenho educacional, principalmente em língua portuguesa e matemática, bem como, reduzir o abandono, a reprovação e a distorção idade/ano, indo ao encontro do que o setor privado apontou em seu relatório sobre o PME.

Outro aspecto de reflexão é com relação aos recursos financeiros, ou seja, de que maneira será alcançado a meta seis do PNE se os investimentos para a ampliação da educação integral não aumentaram na transição de um programa para outro?

Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jan. 2010. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas. Brasília, [2007]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em: 5/08/2015.

BRASIL. FNDE. Resolução nº5 de 25/10/2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016.

BRASIL. FNDE. Resolução nº 21 de 22/6/2012. Destina recursos financeiros a escolas públicas para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei 13.005 de 25/06/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l_9394.htm>. Acesso em 01/04/2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. Programa Novo Mais Educação, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Educação integral: texto de referência para o debate nacional. Brasília, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação integral. Brasília, 2009c. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros curriculares nacionais: Introdução. Brasília, 1997.

FREITAS, L. C. 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, 2007.

FREITAS, L. C. Mais Educação ou Mais Ensino, 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/10/06/mais-educacao-ou-mais-ensino/>. Acesso em 03/03/2016.

FREITAS, L. C. Os Reformadores empresariais na Educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012

FUNDAÇÃO ITAU SOCIAL. Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos O Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp->

content/uploads/2015/11/relat_Mais_Educa%C3%A7%C3%A3o_COMPLETO_20151118.pdf. Acesso em: 10/07/2017.

KRAWCZYK, Nora. O ensino médio no Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
LUDKE, M., ANDRÉ, M.E.C. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, S. Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000100006> Acesso em: 22/07/2015.

PINTO, J. M. R. O financiamento de uma escola de tempo integral de qualidade. In: Barra, V. M. L (Orgs) Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. FE/UFG, 2015.

PINTO, J. M. R.; ARAÚJO, L. Público x Privado em Tempos de Golpe. (orgs.). São Paulo: Fundação Lauro de Campos, 2017.

PIO, C. A. A política pública brasileira de educação integral implementada pelos governos Lula (2003/2010): o Programa Mais Educação. 2014 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

SILVA J. A. A.; SILVA K. N. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>>. Acesso em: 20/07/2015.

SILVA, K. N. P. A relação com o Saber no Programa Mais Educação. <Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/57.pdf>>. Acesso em 10/09/2015.

A LEI DE COTAS E A ORIGEM ESCOLAR DOS ESTUDANTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS: SURGIMENTO DE NOVOS ELEITOS?

Gustavo Antônio da Silva Inácio/USP/RP

gustavoinacio@usp.br

Débora Cristina Piotto/USP/RP

dcpiotto@usp.br

Iris Maria Bosco Tetzlaff/USP/RP

irisbosco@hotmail.com

RESUMO

Em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711, que instituiu a reserva de 50% das vagas nas universidades federais para alunos de escolas públicas. O objetivo do trabalho é discutir se a Lei tem contribuído para uma migração da rede particular para as Escolas Técnicas Estaduais. Foi realizado levantamento da origem escolar dos matriculados em três ETECs do interior paulista entre os anos 2008 e 2017. Os dados indicam crescimento do percentual de estudantes da rede privada. Discute-se se a chamada Lei de Cotas tem contribuído para o surgimento de novos eleitos ou se pode estar colaborando para a manutenção de desigualdades.

Palavras chave: Lei de Cotas, escolas técnicas, escolas particulares.

Introdução

Ações afirmativas são políticas públicas que promovem a afirmação de direitos de grupos historicamente discriminados; no caso do ensino superior, ações desse tipo configurariam a criação de mecanismos que visariam a aumentar a participação desses grupos no corpo discente. Mais especificamente, tais ações são definidas como medidas redistributivas que visam a favorecer grupos vitimados pela exclusão socioeconômica ou cultural, passada ou presente (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006).

Os debates acerca da adoção de ações afirmativas no Brasil aumentaram após a participação do país na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban na África do Sul em 2001. Neste contexto, em 2003, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual Norte-Fluminense foram as primeiras instituições de ensino superior no Brasil a instituir reserva

de vagas para estudantes negros (FERES JR. et al, 2013). Em 2004, a Universidade de Brasília foi a primeira instituição federal a adotar cotas para negros (HERINGER, 2006).

Desde essas experiências pioneiras, o número de universidades públicas a adotar algum tipo de política afirmativa cresceu e, em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.711, que instituiu a reserva de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas e, dentre estes, para estudantes pretos, pardos e indígenas conforme sua proporção na população de cada estado da federação.

Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) indicam a necessidade de estudos que acompanhem as modificações trazidas pela Lei 12.711/2012, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”.

Assim, o presente trabalho situa-se neste interesse em investigar as transformações ocorridas a partir da promulgação desta Lei, com o objetivo, em especial, de analisar se ela tem promovido uma migração de alunos da rede particular para escolas públicas consideradas de maior qualidade – as Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) – visando a se beneficiarem do novo cenário trazido pela Lei de Cotas.

As Etecs são escolas públicas que oferecem ensino médio e ensino médio integrado ao técnico, gratuitos em diversas regiões do Estado de São Paulo. O Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS) é uma autarquia do governo do Estado, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação. Atualmente, o Centro Paula Souza (CPS) é responsável por 220 Etecs e 66 Faculdades de Tecnologia (FATECS), reunindo cerca de 290 mil alunos em cursos de nível médio, técnico e superiores tecnológicos, em mais de 300 municípios do Estado (CEETEPS, 2017).

No estado de São Paulo, as escolas técnicas representam, de forma geral, instituições que oferecem ensino público considerado de mais elevada qualidade quando comparado àquele dispensado pelas escolas de “ensino médio regular”.

Há de se ressaltar, todavia, que um componente importante de seu padrão de qualidade deriva da seleção rigorosa que operam por meio de provas de ingresso – os chamados “vestibulinhos” – que são, em geral, muito concorridos (NETTO, 2011).

A relação candidato/vaga nos “vestibulinhos” das Etecs voltada para o ensino médio costuma ser alta. A Etec “Lauro Gomes”, localizada na cidade de São Bernardo do Campo, registrou, por exemplo, uma relação de 25,40 candidatos por vaga para o 1º semestre de 2016. (CEETEPS, 2016). Assim, segundo Netto (2011):

A principal diferença do vestibulinho para ingresso nessas escolas públicas de excelência em relação aos processos seletivos para as escolas particulares é a concorrência. Enquanto a mensalidade é um elemento que restringe a demanda por alguns colégios particulares em São Paulo, a gratuidade do ensino é um atrativo para amplos segmentos das classes médias ávidas por uma formação de qualidade para seus filhos pelo menor custo econômico possível. (NETTO, 2011, p.28).

Metodologia

Neste contexto, visando alcançar o objetivo de responder se estaria ocorrendo uma migração de estudantes da rede particular de ensino para escolas públicas consideradas de qualidade, este estudo realizou um levantamento da origem escolar dos estudantes de três Etecs, localizadas no interior paulista, entre os anos de 2008 a 2017.

Este levantamento foi realizado por meio de questionários socioeconômicos preenchidos pelos responsáveis dos alunos ingressantes em Etecs no ato da realização da matrícula. Estes questionários se encontram arquivados nas próprias unidades escolares. Como estes arquivos não podem ser descartados, a fonte documental existente nas escolas técnicas é bastante ampla, o que possibilita que um levantamento extenso de um longo período possa ser realizado.

Tais informações foram levantadas em três Etecs urbanas. Estas escolas juntas possuem atualmente cerca de 1.200 alunos cursando o Ensino Médio ou Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM).

As três escolas cujos dados compõem o corpus da presente pesquisa estão entre as cinco Etecs urbanas localizadas na região da Alta Mogiana paulista e são escolas antigas.

A escolha desta região, por sua vez, decorre de sua localização estratégica, já que ela se encontra bem próxima a algumas importantes Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tais como, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Resultados Preliminares

Os presentes dados foram levantados ao longo dos anos de 2016 e 2017, junto às diretorias acadêmicas de três Etecs urbanas. Entre as escolas abordadas, que doravante denominaremos “Etec A”, “Etec B” e “Etec C”, duas são mais “tradicionais”, por já funcionarem há décadas e uma mais “nova”, por funcionar há menos de dez anos.

Para efeitos comparativos, pré e pós Lei de Cotas, foram levantadas informações contidas nos questionários socioeconômicos cinco anos antes de esta Lei entrar em vigor

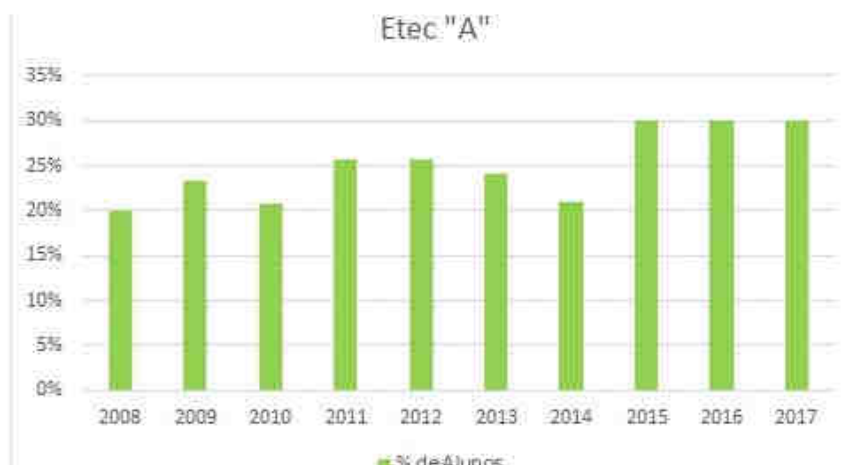
(2008 a 2012) e cinco anos após passar a vigorar em todo país (2013 a 2017). Ou seja, os dados referem-se a dez anos compreendidos entre os anos 2008 e 2017.

Foram analisados 1.160 questionários na ETEC A, 1.600 questionários na B e 560 questionários na C, totalizando de 3.320 questionários socioeconômicos, dos quais 1.320 questionários anteriores à criação da Lei e 2.000 posteriores a ela.

Na ETEC A, em 2008, entre os 80 alunos que cursavam o 1º ano, 16 haviam cursado ao menos parte do ensino fundamental na rede particular de ensino, o que corresponde a um total de 20%. Já em 2017, entre os 120 alunos que cursavam o 1º ano do ensino médio nessa mesma escola, 36 haviam cursado ao menos parte do ensino fundamental na rede particular de ensino, o que corresponde a um total de 30%. Que por sua vez, corresponde a um aumento de 50% na porcentagem total de alunos com passagem pela rede particular. Para efeitos de comparação mais similares, no ano de 2010 essa unidade de ensino também possuía 120 alunos matriculados no ensino médio. Porém, desse total, apenas 25 haviam cursado ao menos parte do ensino fundamental na rede particular de ensino, o que corresponde a um total de 21%.

A comparação do total de alunos que cursaram ao menos parte do ensino fundamental na rede particular de ensino, nos últimos dez anos (de 2008 a 2017), pode ser melhor compreendido através do gráfico 1.

Gráfico 1. Percentuais de alunos oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017 para ETEC A.



Fonte: Secretaria acadêmica da ETEC A⁴⁴

⁴⁴ Os dados foram fornecidos pelas secretarias acadêmicas das próprias Etecs A, B e C e todos os gráficos elaborados pelos autores do presente trabalho.

A ETEC B, a maior das três escolas técnicas analisadas (tanto em quantidade de alunos quanto de cursos oferecidos), apresentou, em aspecto geral, resultados distintos da A. Em 2013, a quantidade de alunos matriculados no ensino médio, vindos da rede particular, foi em torno de 35%. Em 2014, o percentual aumentou para 37,5% e caiu para 31,5% em 2017. Conforme demonstra o gráfico 2.

Gráfico 2. Percentuais de alunos oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017 para ETEC B nas modalidades Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM).



Fonte: Secretaria acadêmica da ETEC B.

Nota: elaboração dos autores.

Contudo, os resultados mudam quando analisamos apenas as vagas preenchidas no Ensino Médio, excluindo-se da análise o Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM). Em 2008, quando esta escola oferecia vagas apenas no Ensino Médio regular, a porcentagem de discentes vindos da rede particular estava em 35% (42 alunos no total de 120). Ao continuarmos analisando apenas as vagas ocupadas no Ensino Médio, notamos que, em 2017, a porcentagem de alunos que cursaram o ensino fundamental na rede particular e em seguida migraram para esta ETEC, chegou a 48,75% do total de vagas ofertadas (39 alunos em um total de 80). Conforme demonstra o gráfico 3.

Gráfico 3. Percentuais de alunos oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017 para ETEC B na modalidade Ensino Médio regular.



Fonte: Secretaria acadêmica da ETEC B.

Nota: elaboração dos autores.

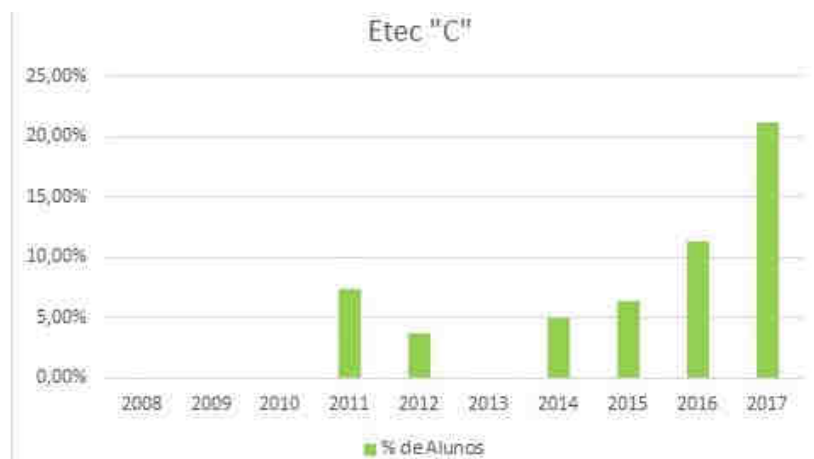
Ou seja, ao analisarmos esta escola no âmbito geral (Ensino Médio regular e ETIM), percebemos que no ano de 2017, 31,5% dos alunos ingressantes tiveram passagem pela rede particular durante o ensino fundamental. Porém ao observarmos apenas os alunos do Ensino Médio regular, este índice sobe para 48,75% do total.

Possíveis explicações para este fato talvez possam ser compreendidas ao analisarmos a relação candidato/vaga nessa instituição. Durante o ano de 2017, percebemos que a média por candidato no Ensino Médio regular (2,9) é superior à média de qualquer um dos técnicos integrados ao médio (2,5 em administração, 2,4 em informática e 2,0 em mecânica) e superior à média da instituição de ensino (2,4). Além disso, importante informar que a grade curricular do Ensino Médio regular dá ênfase às competências que são cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e em vestibulares para universidades públicas. Já o ETIM, além das disciplinas regulares, tem seu foco direcionado também para o ensino técnico, consequentemente, direcionando a uma possível entrada do jovem diretamente no mercado de trabalho, ao invés de encaminhá-lo para o ensino superior.

A ETEC C é a menor e mais nova (com menos de uma década de funcionamento) entre as três escolas técnicas pesquisadas. Esta unidade escolar é a que apresentou maior crescimento com relação à quantidade de alunos que migraram do ensino privado. No ano de 2012, entre os 80 alunos ingressantes nos primeiros anos do Ensino Médio, três tinham cursado ao menos parte do ensino fundamental na rede particular de ensino, o que corresponde a um total de 3,75% do total. Já no ano de 2017, entre os 80 ingressantes, 17

havia cursado ao menos parte do ensino fundamental na rede particular de ensino, o que corresponde a um total de 21,25%. Ao compararmos estes dois anos (o primeiro ainda anterior, por meses, à criação da Lei de Cotas e o segundo, um ano após a Lei ser sancionada), percebemos um crescimento de 566%, como pode ser notado no gráfico 4.

Gráfico 4. Percentuais de alunos oriundos da rede particular de ensino de 2008 a 2017 para ETEC C.



Fonte: Secretaria acadêmica da ETEC C.

Nota: elaboração dos autores.

A pesquisa ainda está em andamento, já que pretendemos levantar os dados em mais duas Etecs urbanas da Alta Mogiana paulista, abrangendo todas as cinco escolas técnicas desta região.

Contudo, em que pese a parcialidade dos dados até o momento, eles parecem indicar um movimento migratório da rede particular de ensino para as escolas técnicas pesquisadas. E esta migração tem coincidido com a promulgação da Lei Federal 12.711/2012.

Precisamos, ainda, integralizar a realização da pesquisa de campo e, se esta tendência se confirmar, procurar compreendê-la, levantando os vários fatores que podem estar influenciando nesta possível migração. De toda forma, entre tais motivos, levantamos a hipótese de que entre eles possa estar justamente a Lei de Cotas. As famílias das camadas médias podem estar se valendo do novo cenário criado por esta Lei visando ao ingresso no ensino superior público. Ou, como sintetiza Sousa (2013):

...o jogo para a entrada no Ensino Superior tem se diversificado. Assim, (...) ele só poderá ser jogado por aqueles que compreenderem, dominarem e fizerem o jogo “certo” para atingir os objetivos de entrada na universidade. A diversificação complexificou-se e o entendimento do jogo parece se transformar em “coisa de especialista”. Ainda, o “senso do jogo” como estratégia importante de decisão social, como mostra

Bourdieu (1997) (...), poderá beneficiar, neste caso, as classes médias, exímias jogadoras do jogo escolar. (SOUSA, 2013, p. 89).

Com a conclusão do levantamento proposto, pretendemos verificar se há, de fato, crescimento no fluxo de alunos que estão cursando o ensino fundamental na rede particular e migrando para cursarem o Ensino Médio integralmente no ensino público, em Escolas Técnicas do Estado de São Paulo (Etecs), após a Lei 12.711/2012.

Por fim, ao término do trabalho, pretendemos discutir se, de fato, a Lei de Cotas tem contribuído para o surgimento de novos eleitos, fazendo com que aqueles que tem sido historicamente excluído do ensino superior público, em nosso país, possa adentrá-lo ou se, ao contrário disso, possa estar colaborando para a manutenção das desigualdades.

Referências

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Cotas para o ensino**. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>> Acesso em: 21 de fevereiro de 2015.

CEETEPS. Governo do Estado de São Paulo. **Centro Paula Souza**. 2016. Disponível em: <<http://www.vestibulinhoetec.com.br/cursos-mais-procurados/2016-1sem.asp>> Acesso em: 18 de janeiro de 2016.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; MIGUEL, L; RAMOS, P. **Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA): O impacto da lei 12.711 sobre as universidades federais**. 2013. Disponível em: <[http://gemma.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3\(1\).pdf](http://gemma.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3(1).pdf)> Acesso em: 12 de maio de 2015.

MATOS, M. dos S.; PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I.; OLIVEIRA, M. A. de C. **O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 93, n. 235, 2012.

MOEHLECKE, S. **Propostas de ações afirmativas no Brasil: O acesso da população negra ao ensino superior**. 2000.

_____. **Ação afirmativa: História e debates no Brasil**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>> Acesso em 20 de janeiro de 2016.

NETTO, Nicolau D. B. A. **Esforço e “vocação”**: A produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo. 2011. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-25062012-154938/en.php> Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

PIMENTA, S. G. **O impacto do INCLUSP no ingresso de estudantes da escola pública na USP – análises iniciais.** Pró-Reitoria de Graduação. 2008. Disponível em <<http://www.usp.br/inclusp/site>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

PIOTTO, D. C. **Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

_____. **A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu.** 2009. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/vertentes/edicao_33.php> Acesso em: 28 de janeiro de 2016.

_____; NOGUEIRA, M. A. **Inclusão vista por dentro: A experiência via INCLUSP.** 2013. Educação (Porto Alegre, impresso), v.36, n.3, p. 373-384, set./dez.2013.

PORTES, E. A; SOUSA, L. P. **O nó da questão: A permanência de jovens dos meios populares no ensino superior público.** 2012. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/03/Apresentacao_Ecio_Portes.pdf> Acesso em: 17 de junho de 2017.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei 12.711.** 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: 21 de fevereiro de 2015.

ROMANELLI, G. **Famílias de camadas médias e escolarização dos filhos: O estudante-trabalhador.** In: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G; ZAGO, 210 Nadir (Org.). Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOUSA, L. P. **Reserva de vagas na Universidade Federal de São João Del-Rei: O perfil dos beneficiados pela ação afirmativa 2 em 2010.** 2013. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao_Leticia_Sousa_FINAL.pdf> Acesso em: 17 de junho de 2017.

TRANSFORMAÇÕES EDUCACIONAIS NO SÉCULO XX: APONTAMENTOS SOBRE AS POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Leonardo Henrique Cardoso de Andrade
(UNESP/FACIG prof_leoandrade@yahoo.com)

Tatiana Ferreira dos Santos
(UNESP tatianaferreiral@yahoo.com.br)

Helen Barbosa Raiz Enger
(UNESP helenraiz@hotmail.com)

RESUMO

O presente pôster apresenta reflexões sobre a educação pública como fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade. Nesta perspectiva, apresentamos o papel do Agente Social e suas habilidades para levar a vida que deseja. Dentro destas habilidades, o principal elemento libertador, capaz de ampliar as possibilidades de realização das pessoas, temos a educação, como uma ferramenta para nos preparar para a vida em sociedade. Porém ao observarmos as políticas públicas de educação brasileira, poderemos perceber um viés de controle e assistencialismo, diminuindo a capacidade do país se desenvolver, socioeconomicamente, com mais segurança, dando condições para que seus indivíduos possam contribuir para a melhoria do todo social.

Introdução

O século XX foi marcado intimamente pela construção e efetivação de políticas educacionais e de assistência. Contudo, esse período foi caracterizado pela atuação da Igreja, Estado e da elite, no controle das classes, na prática do assistencialismo, da assistência e das políticas assistenciais a fim de conter os movimentos operários e as lutas de classes. Em meio às lutas e movimentos sociais, o início do período da industrialização no Brasil marca a ascensão do capitalismo e expansão das metrópoles acarretando em conflitos sociais eminentes (CARVALHO, 1998).

Frente a este cenário, as políticas e as reformas educacionais acompanham as mudanças sociais decorrentes do processo de industrialização. Nessa lógica, o presente escrito objetiva refletir sobre as políticas educacionais do século XX, partindo da ótica sobre Educação e Desenvolvimento e os conflitos de classes inerentes à diferenciação das escolas para os pobres e as escolas para a elite burguesa. O escrito configura-se em uma

pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos metodológicos as análises bibliográfica e documental.

Do ponto de vista do Desenvolvimento Socioeconômico, a educação exerce um papel estratégico, pois fomenta o desenvolvimento do Agente Social, que por sua vez, é responsável por promover o desenvolvimento da sociedade através de suas ações (SEN, 2010). Vivemos em conjunto, portanto, nossas ações refletem no coletivo, assim como as ações dos outros, refletem em nós e, essa harmonia social que é fundamento do Capital Social (PUTNAN, 2002), só poderá ser alcançada através de uma educação humanista com vistas ao desenvolvimento de uma razão sensível e cordial em detrimento da razão instrumental técnica, fomentada em nosso tempo (PESSINI, In: HOSSNE; PESSINI; BARCHIFONTAINE, 2017).

Considerando o Desenvolvimento do ponto de vista do Agente Social e sua capacidade para realizar a vida que deseja, ou seja, da perspectiva de Desenvolvimento como Liberdade (SEN, 2010), a Educação exerce um papel instrumental no fomento a condições sociais capazes de promover melhoria na qualidade de vida das pessoas. Nesta perspectiva, a habilidade cognitiva e crítica dos indivíduos em sociedade, é vista como uma ferramenta que proporciona autonomia e capacidade de fomentar melhores caminhos através da crítica de sua realidade cotidiana.

Esta habilidade pessoal, que pode ser desenvolvida, é capaz de formar nas pessoas as características necessárias para o fomento do Desenvolvimento Socioeconômico, principalmente quando associado a outras liberdades instrumentais, como: facilidades econômicas, segurança protetora, liberdade política, garantias de transparência e oportunidades sociais como o acesso a saúde e boa nutrição (Ibid.).

Assim, a promoção da educação pública foi a estratégia de Desenvolvimento de muitos países que obtiveram sucesso, intensificando seu crescimento econômico. Um bom exemplo disto é o Japão e os Tigres Asiáticos que intensificaram investimentos principalmente em Educação Básica (Ibid.). O fato é que estes investimentos fomentam a base crítica da sociedade, formando assim, o que chamamos de Capital Humano.

Nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pela divisão social do trabalho (SMITH, 2011), o sistema educacional tem exercido o papel de transmitir e legitimar os valores propostos pela ideologia dominante (MÉSZÁROS, 2008) e, portanto, visa condicionar a maneira de agir de cada agente social. Assim, a Política tomou a

educação como um de seus instrumentos de coerção sem o uso da força (ARENDDT, 2005).

A criança ao ser introduzida no sistema educacional, nasce para a vida social, e tem na escola o primeiro contato com o mundo fora de seu aspecto privado, no seio da família (ARENDDT, 2005). Nesta etapa da vida somos preparados para a vida social e, assim a educação básica formal que recebemos, via de regra, imposta pelo governo como obrigatória, tem o papel de nos preparar para a vida adulta (ARENDDT, 2005).

Assim o Sistema Educacional como um todo nos prepara para a vida de um adulto, com suas responsabilidades perante toda a sociedade. Esta sociedade, como citamos acima, caracterizada principalmente pela divisão social do trabalho (SMITH, 2011), necessita de pessoas treinadas para exercer estas funções produtivas e, com isso, a educação fornecida tem a intencionalidade de nos preparar para o trabalho.

A aprendizagem, por sua vez, não ocorre apenas na escola, mas sim em nossa vida ativa, em nossas experiências vivenciadas diariamente (PARACELSO apud. MÉSZÁROS, 2008). Nas sociedades contemporâneas caracterizadas pela propensão ao consumo (BAUMAN, 2008), a educação e o trabalho inter-relacionam-se, exercendo o papel fundamental no eixo socioeconômico, pois, via de regra, quanto maior o nível educacional, maior o nível de renda, por assim dizer maior capacidade de consumo.

Outro fato importante, nas sociedades contemporâneas, é que em geral, o nível educacional, ou de treinamento, está altamente relacionado com as condições de riqueza material (SEN; KLIKSBURG, 2010), assim os pobres tem acesso à condições precárias de educação, que por sua vez lhes condicionam às menores faixas de renda, configurando o ciclo perverso da pobreza, observado por Gunar Myrdal.

Do ponto de vista econômico, a educação é uma condição habilitadora para o pleno desenvolvimento, tanto do indivíduo, como da sociedade (SEN, 2010), ou seja, a educação é capaz de promover no indivíduo – agente social, condições para que ele exerça seu papel social colaborativo, em equilíbrio com suas necessidades íntimas.

O século XX foi palco de grandes transformações educacionais, principalmente vindas dos movimentos escolanovistas. Carvalho (1998) define os entusiastas pela educação e os otimistas pedagógicos como um grupo que defendia a crença no poder da educação advinda de um novo modelo de pedagogia para formar um novo homem.

Entrelaçados com a proposta de mudanças educacionais, Carvalho (1998) destaca a visão ingênua diante desses movimentos, sendo necessária, através de sua obra, um olhar mais crítico sobre as reformas educacionais ocorridas e propostas no século XX. Este olhar crítico devia-se da exclusão e segregação das propostas apresentadas pelos movimentos, pois, apesar de apresentar a intenção de enfrentar os problemas sociais, econômicos e políticos através da Educação, o modelo tratava a população, em sua maioria fabril, de modo a excluir socialmente.

Um dos segmentos ligados à Educação da época eram os métodos de higiene e saúde do corpo, ligados a uma forma social. Segundo Carvalho (1998), a população pobre recebia uma educação diferenciada da elite. Enquanto a classe pobre recebia apenas o ensino necessário e direcionado ao trabalho, a elite burguesa tinha acesso ao ensino superior.

A ‘organização racional do trabalho’, portanto, englobava medidas destinadas a atenuar conflitos de classes e a aumentar a produtividade do trabalhador lidando com questões de saúde e de moral, com o objetivo de adequar a vida cotidiana do operário às exigências do trabalho industrial, na ordem capitalista (CARVALHO 1998, p.152).

As medidas para atenuar os conflitos de classes, incluía o ensino voltado ao trabalho e o aumento da produção através de investimentos na saúde do trabalhador. O Estado e a elite burguesa investiam na educação no intuito de controlar as massas e conduzir a população pobre em formas saudáveis capazes de produzirem cada vez mais e melhor no ambiente fabril.

A educação era o ‘mais alto, mais penoso e mais grave’ dever do Estado, pois, ‘dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana’.[...] Assim, a condenação moralista da ação ‘dissolvente’ do ‘progresso’ urbano, mesmo se considerava como expressão de uma nostalgia da sociedade agrária, seria, ao que parece, equivocadamente interpretada como resistência objetiva do progresso de industrialização (CARVALHO 1998, p.404:170).

Assim, os movimentos educacionais alinhavam-se à sociedade industrial e conduziam-se aos moldes do modo de produção e seus interesses. Evidências disto, Carvalho (1998) destaca e defende que a elite tinha acesso ao ensino secundário e a universidade, para que os filhos da elite pudessem conduzir o país ao progresso, enquanto a população pobre tinha que se contentar em receber somente o ensino primário baseado em valores higiênicos, adestramento para a indústria, moral, e totalmente voltado ao trabalho na indústria. Assim, Horta (1994) destaca, “Se, portanto, é dever da escola

formar cidadãos ou educar para a democracia, ela só o fará não por meio de pregações, sermões, conferências ou lições, mas organizando-se democraticamente e praticando, de modo efetivo e prático, a democracia.” (HORTA 1994, p.142)

Para Pereira (2008), a política educacional acompanhou o movimento geral das políticas sociais junto às transformações nos meios de produção e nas relações entre o Estado e as classes sociais. Para o autor, o referido movimento ocorreu em meados do período de expansão do modo de regulação fordista-keynesiano nos países centrais capitalistas. No entanto, no período pós-guerra, houve uma ampliação do acesso à escola pública “[...] concebida enquanto direito social no quadro das sociedades de bem-estar e associada às necessidades de formação de um novo tipo de trabalhador, adequado às exigências postas pelas inovações tecnológicas no âmbito produtivo.” (PEREIRA 2008, p.48)

Segundo Gadotti (1983) em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, nesse período houve reforma educacional no ensino secundário e o surgimento do ensino comercial, além da criação de um Estatuto das Universidades Brasileiras, também conhecida como reforma Campos. Já na Constituição de 1934, foi elaborado um Plano Nacional da Educação, no qual institui a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, bem como o ensino religioso. Na Constituição de 1937, é instaurado o ensino profissionalizante, nesse contexto, as indústrias e sindicatos são obrigados a criarem escolas de aprendizagem. Neste período foi também obrigatória a disciplina de educação moral e política. Assim, percebe-se a força das políticas nacionais de educação no período da década de 1930 a 1940, principalmente sob a atuação de Anísio Teixeira, considerado o pioneiro da educação pública brasileira e das políticas públicas educacionais.

Até a década de 1960, se estendiam os debates referentes às diretrizes e bases da educação nacional. Sempre reforçando o poder do Estado, as políticas nacionais de educação até então reforçavam a hegemonia do Estado. Em 1961, com a Lei 4.024 da LDB, fruto de vestígios do projeto de lei Mariani e Lacerda, o qual apresentava como proposta “concessões às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos de nível médio mediante prova de adaptação.” (GADOTTI 1983, p. 113).

Contudo, Alayon (1995) acredita que as políticas sociais apresentam vestígios da intenção inicial da assistência no início do século XX, atender o interesse das classes dominantes (atenuação de conflitos e controle do povo), como

também as classes dominadas. “[...] concordamos que as políticas sociais servem ao interesse das classes dominantes, mas também ao interesse das classes dominadas enquanto contemplam, embora parcialmente, as suas necessidades” (ALAYÓN 1995, p.50)

Segundo Alves (2009) é legível a condição eventual presente nas ações assistenciais e este entrelaçado às políticas públicas. A assistência, apesar do caráter emergencial apresenta em sua essência o intuito de justiça social diferente do assistencialismo, embora também apresente o caráter emergencial, não consta em suas características nenhuma intenção de emancipação do sujeito, somente a ação pela ação. “Dessa forma, o Estado fez com que a assistência social transitasse sempre no campo da solidariedade, filantropia e benemerência, princípios que nem sempre representam direitos sociais, mas apenas benevolência paliativa” (MESTRINER 2005, p.21).

Assim, ao considerarmos o papel estratégico da Educação, frente aos desafios do Desenvolvimento Socioeconômico, podemos perceber uma grande incoerência nas políticas públicas brasileiras de educação, tratando o assunto, com o viés das elites e preparando os menos favorecidos socioeconomicamente, para perpetuar suas condições precárias, de educação e renda. Deste ponto de vista, a Educação Pública capaz de promover melhores condições sociais, principalmente à população menos favorecida, não tem sido utilizada com este intuito.

No século XX, a prática assistencialista era corriqueira. Partindo de manobras para o controle social, o assistencialismo, considerado como prática opressora e alienadora confunde-se com outra prática de nomenclatura similar, a assistência. A assistência difere extremamente do assistencialismo pelo seu caráter emancipatório e político, apesar de análogo à prática assistencialista, a assistência normalmente apresenta-se de modo emergencial, contudo, promove a garantia de direitos sociais. Nesse contexto, as políticas públicas se diferem de ambas as práticas, embora alguns autores defendem haver vestígios de cada uma delas em sua conjuntura. Advinda de ações do Estado, ações assistencialistas estão longe de garantir direitos sociais básicos para a população que deles necessita.

Referências

ALAYÓN, Noberto. **Assistência e assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza?**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

ALVES, Adriana Amaral Ferreira. **Assistência social: história, análises crítica e avaliação.** Curitiba: Juará, 2009.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação de pessoas em mercadoria.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931).** Bragança Paulista-SP, EDUSF, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983. (Coleção educação contemporânea).

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945).** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

HOSSNE, Willian Saad; PESSINI, Leo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul (Orgs.). **Bioética no Século XXI: anseios, receios e devaneios.** São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MESTRINER, Maria Luzia. **O estado entre a filantropia e assistência social.** 2.ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

MÉSZÁROS, Istiván. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (mundo do trabalho)

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional.** São Paulo: Xamã, 2008.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna.** Com Robert Leonard e Raffaella Y. Nanetti. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** Tradução de Laura Teixeira Motta; revisão técnica Ricardo Doninelli Mendes. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado.** Tradução de Bernardo Ajzenberg e Carlos Eduardo Lins da Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações.** Tradução de Maria Teresa Lemos de Lima. Curitiba: Juruá, 2011.

**EXPANSÃO DAS PARCERIAS COM INSTITUIÇÕES SEM FINS
LUCRATIVOS: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS/SP**

Maria Lúcia Lemos Ceccon*
Universidade Estadual de Campinas/Brasil
maluciaceccon@hotmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva analisar o movimento de expansão das parcerias com instituições sem fins lucrativos para a gestão da educação infantil, no município de Campinas/SP, no período de 2007 a 2016. Pretende analisar o universo das entidades da sociedade civil que participam no atendimento educacional para a primeira infância e como as políticas públicas influenciam e estimulam o crescimento desse setor. Para tanto, inicialmente foi analisada o relatório da pesquisa do IBGE (2012), dados de matrículas da educação Infantil e legislação vigente. Os resultados da pesquisa evidenciam que o atendimento não público da educação infantil existe historicamente com o auxílio de entidades comunitárias, filantrópicas ou confessionais, porém agora redefinidas ocupam espaço significativo na rede pública do país, inclusive na rede municipal de Campinas.

PALAVRAS-CHAVE: Parcerias; Instituições sem fins lucrativos; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Conforme dados do Observatório de Acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE)⁴⁵, atualizado em 2015, o Brasil atende a 90,5 % das crianças entre 4 e 5 anos e a 30,4 % das crianças de 0 a 3 anos, o que gera um déficit de 500 mil vagas para a etapa de 4 e 5 anos e aproximadamente 2,4 milhões de vagas para a etapa de 0 a 3 anos. Os observadores, com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012), destacam que tais desafios apresentam-se ainda acirrados a uma enorme desigualdade regional e pela ausência de dados consistentes que permitam

* Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), orientanda da professora doutora Adriana Momma. Docente e diretora de Escola da Educação Infantil da rede municipal de Campinas. Artigo articulado ao Projeto de Pesquisa de Mestrado em desenvolvimento.

⁴⁵ Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/1-educacao-infantil>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

planejar uma efetiva política de educação infantil.

Ao dado acima inclui-se outra temática relevante em debate neste trabalho que é o fato de que os atendimentos dessa faixa etária crescem exponencialmente na rede privada sem fins lucrativos (IBGE, 2012), distanciando os avanços previstos no direito público para grande parte das crianças brasileiras.

É nesse contexto que se situa o debate entre o público e privado para a oferta da educação infantil no Estado brasileiro. Embora se reconheça a histórica participação do setor privado não lucrativo em espaços onde o Estado se manteve ausente, é importante considerar as influências e as transformações ocorridas nesse setor na manutenção do *status quo* dessa etapa educacional.

AS INSTITUIÇÕES PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA BRASILEIRA

O atendimento educacional da criança de 0 a 5 anos (primeira etapa da educação básica) no Brasil, historicamente, tem se dado em parceria com entidades privadas sem fins lucrativos. Ao avesso do previsto na Constituição Federal de 1998, artigo 213, §1º, que define que a educação deve ser ofertada prioritariamente pelo poder público, pesquisas demonstram a expansão dessa oferta por meio de parcerias com o setor privado sem fins lucrativos e sua redução na rede pública. Segundo o IBGE (2012), o número de entidades sem fins lucrativos que mais cresceu, no período de 2006 a 2010, foi a educação infantil, em 43%.

Esse movimento de expansão demanda análise do universo das entidades da “sociedade civil”, que participa do atendimento da educação infantil, das transformações político-normativas ocorridas nesse contexto e análise de como as políticas públicas têm influenciado e estimulado o crescimento desse setor. *Grosso modo*, observa, sobretudo a partir do Plano Diretor de 1995, que diferentes nomenclaturas são incorporadas às entidades, bem como alterações nas legislações e qualificações, com o intuito de adequá-las a novas exigências do setor público.

Segundo a Cartilha do Terceiro Setor (Portal TSO, 2007), as expressões “entidade”, “instituição”, “instituto”, “organização não governamental – ONG”, entre outras denominações, servem apenas para designar uma associação ou fundação, de natureza privada sem fins lucrativos, que atuam paralelamente ao Estado na execução de

atividades sociais de assistência ou filantropia. Em geral são utilizadas para identificar entidades dedicadas ao ensino e à pesquisa. Atualmente são denominadas, por sua natureza jurídica, como associação privada, fundação privada ou organização social (OS)⁴⁶.

Associação, fundação são modelos possíveis, de acordo com o Código Civil Brasileiro (lei n. 10.406/2002), de constituição de pessoas jurídicas integrantes do Terceiro Setor, que podem também receber títulos de qualificações⁴⁷ como a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), as titulações de Utilidade Pública Municipal (UPM), Utilidade Pública Estadual (UPE) e o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEBAS), desde que cumpridas as exigências da legislação que as normatizam. Importante lembrar que a lei n. 13.019/2014 extinguiu a qualificação de Utilidade Pública Federal (UPF) em atividade desde 1935. As entidades sem fins lucrativos do chamado Terceiro Setor podem ser explicitadas, conforme Figura 1.

Figura 1 – Organograma das entidades sem fins lucrativos/ terceiro setor



Fonte: Organograma baseado na Cartilha do Terceiro Setor (Portal TSO, 2007).
Elaboração da autora.

A *associação*, conforme descrita na Cartilha do Terceiro Setor (OAB, 2007), é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, que se forma pela reunião de

⁴⁶ As OS são consideradas pelo IBGE empresas de natureza privada sem fins lucrativos a partir de 2005, ratificado no *Diário Oficial da União*, n. 82, de 2/5/2016.

⁴⁷ As qualificações têm por finalidade possibilitar às entidades receber subvenções, auxílios e contribuições; usufruir de benefícios fiscais, tais como a imunidade de contribuições sociais; receber doações, com a possibilidade de o doador (pessoa jurídica) poder abater parte dos recursos doados no seu Imposto de Renda devido, entre outras benesses.

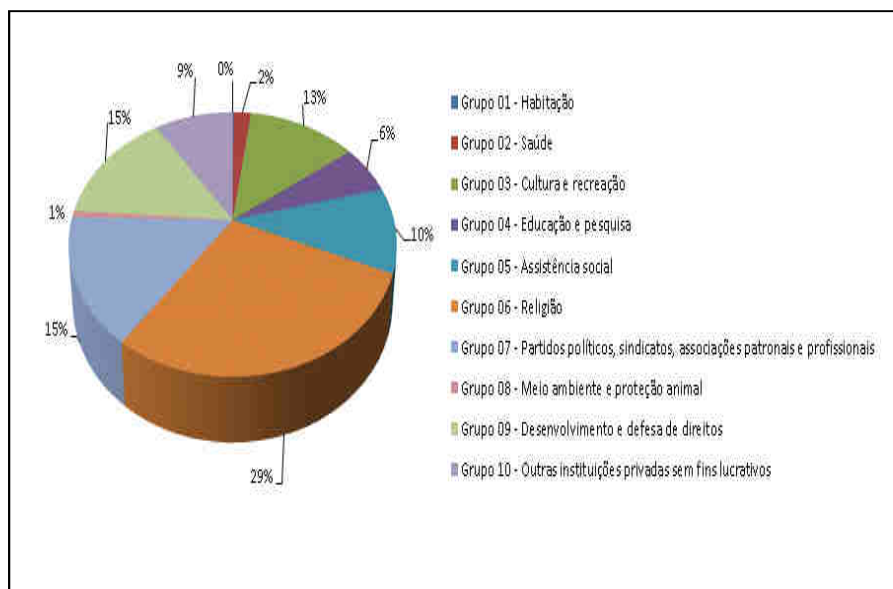
pessoas em prol de um objetivo comum, sem interesse de dividir resultados financeiros entre elas. Toda renda proveniente de suas atividades deve ser revertida para seus objetivos estatutários, enquanto a *fundação*, também pessoa jurídica sem fins lucrativos, forma-se a partir da existência de um patrimônio destacado pelo seu instituidor, por meio de escritura pública em testamento, para servir a um objetivo específico, voltado às causas de interesse público (PORTAL TSO, 2007, p. 9).

As *organizações sociais*, também consideradas entidades sem fins lucrativos de direito privado, diferem das demais por constituírem-se via fomento do poder público à iniciativa privada para sua criação e fornecimento de qualificação; são exclusivamente regidas pelo contrato de gestão, conforme lei n. 9.637/98, e por lei complementar estadual e municipal. Segundo Di Pietro (2015, p. 263), “[...] elas, como regra geral, prestam serviço público por delegação do poder público, [...] utilizando-se de patrimônio público, muitas vezes contando com servidores públicos em seu quadro de pessoal”.

Embora mudanças importantes venham ocorrendo, tanto no campo jurídico como na atuação das entidades, utilizou-se dados da pesquisa realizada pelo IBGE (2012), que teve como objetivo mapear o universo associativo e fundacional no que tange à sua finalidade de atuação, para analisar o movimento de expansão dessas instituições no atendimento da educação infantil no Brasil.

Conforme dados da pesquisa, o Brasil possui atualmente 290,7 entidades ordenadas nos grupos e subgrupos da classificação das “entidades sem fins lucrativos”, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Classificação das entidades sem fins lucrativos no Brasil, 2010



Fonte: IBGE (2012).
Elaboração da autora.

Entre o Grupo 4 (Educação e pesquisa) encontra-se a educação infantil, com 2.193 entidades mapeadas segundo critérios estabelecidos a seguir, correspondendo a 12% do total do grupo. A pesquisa considerou Fundações e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL) as 290,7 mil organizações existentes no Cadastro Central de Empresas (CEMPRE), com código de natureza jurídica iniciado por 3 e que se enquadraram, simultaneamente, nos cinco critérios a seguir:

- a) privadas, não integrantes, portanto, do aparelho de Estado;
- b) sem fins lucrativos, isto é, organizações que não distribuem eventuais excedentes entre os proprietários ou diretores e que não possuem como razão primeira de existência a geração de lucros podendo até gerá-los, desde que aplicados nas atividades fins;
- c) institucionalizadas, isto é, legalmente constituídas;
- d) autoadministradas ou capazes de gerenciar suas próprias atividades; e
- e) voluntárias, na medida em que podem ser constituídas livremente por qualquer grupo de pessoas, isto é, a atividade de associação ou de fundação da entidade é livremente decidida pelos sócios ou fundadores (IBGE, 2012).

As FASFIL são entidades relativamente novas no Brasil: a maior parte delas criada no período de 1991 a 2010 (IBGE, 2012, p. 30).

Tabela – 1 Criação das FASFIL de educação infantil, por ano de fundação

Ano de fundação	2010	
	Unidade	%
Total	2.193	0,75
Até 1970	76	0,03
1971 a 1980	173	0,06
1981 a 1990	344	0,12
1991 a 2000	558	0,19
2001 a 2005	390	0,13
2006	94	0,03
2007	69	0,02

2008	107	0,04
2009	302	0,1
2010	80	0,03

Fonte: Baseado em dados do IBGE (2012).
Elaboração da autora.

No período da pesquisa, a idade média das entidades era de 14,7 anos. Ou seja, entidades novas criadas a partir de 1995, sendo possível supor que, grande parte da criação dessas entidades foi estimulada pela política de publicização implantada pelo Estado Reformista.

Segundo o mapeamento, o setor que mais cresceu com a participação da Organização da Sociedade Civil (OSC) foi o da educação infantil. Entre 2006 e 2010, as entidades de educação infantil foram as que mais cresceram, em 43,4%, seguida da educação profissional, que cresceu 17,7%. Ainda segundo o mapeamento: “o ritmo de crescimento das FASFIL, no entanto, não foi homogêneo. Por tipo de atividade desenvolvida, destacaram-se os subgrupos de Educação infantil e Educação profissional, com incrementos de 43,4% e 17,7%, respectivamente” (IBGE, 2012, p. 76).

Ao analisar os dados apresentados na pesquisa, verifica-se a ampliação significativa do número de entidades no atendimento da educação infantil no Brasil, com um crescimento de 43%. Os dados confirmam que, apesar de avanços político-normativos no reconhecimento da garantia ao direito à educação infantil, grande parte das crianças não teve acesso à rede oficial de ensino. O atendimento, como no passado, continua sendo ofertado, em grande parte, pelas entidades privadas “sem fins lucrativos”, o que impede o acesso a essas crianças aos avanços conquistados, sobretudo quanto à qualidade social referenciada da educação pública.

Estudos já demonstraram que a valorização salarial do profissional dessa área é um dos fatores que interferem na qualidade da educação. Conforme pesquisa, verificou-se que o valor das remunerações varia de forma significativamente entre as instituições. No piso inferior, com uma remuneração média mensal menor que dois salários mínimos, encontram-se os profissionais que trabalham nas entidades que prestam serviços nas áreas de educação infantil. “Vale mencionar que a remuneração dos ocupados com nível superior nas entidades de Educação infantil, que varia de 2,0 a 2,8 salários mínimos, é menor do que a média de todas as remunerações nas Fasfil (3,3)” (IBGE, 2012, p. 58).

Os dados apresentados na pesquisa quanto à remuneração dos profissionais que trabalham nas “entidades sem fins lucrativos” evidenciam a precarização do trabalho

docente, se comparado ao demais profissionais da rede oficial pública, contribuindo para manter a histórica precarização desse modelo de atendimento.

Não desconsiderando a participação histórica do atendimento da educação infantil no Brasil, pela via das instituições sem fins lucrativos, além da justificativa da falta de recursos utilizada pelo poder público na expansão desse segmento, há outros motivos que favorecem aos municípios adotar a política de parceria com entidades sem fins lucrativos. Entre eles, Adrião e Bezerra (2013) citam a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), lei complementar n. 101/2000, que

[...] ao delimitar os gastos do poder público, também induziu o aumento das parcerias entre os municípios e o setor privado, em especial, quando fixou o gasto com Pessoal em 60% dos Orçamentos públicos; exigências que estimulam a opção pela terceirização dos serviços. (ADRIÃO e BEZERRA, 2013, p. 5)

Outro fator que estimulou essa política foi a emenda constitucional n. 19, de 1998, que ampliou as chamadas “instituições do terceiro setor” como “parcerias” da gestão governamental ao introduzir o parágrafo 8º ao artigo 37, criando o contrato de gestão. Adrião e Bezerra retomam Pietro (2007) e afirmam:

[...] considera os contratos de gestão uma forma do Estado se eximir de suas responsabilidades, por meio de transferência de suas responsabilidades às Organizações Sociais, através da cessão de bens públicos e funcionários, sem, no entanto, estarem submetidas às exigências administrativas da Administração Pública. (DI PIETRO, 2007; ADRIÃO e BEZERRA, 2013, p. 263)

Do ponto de vista das entidades, pode-se pensar que a expansão é decorrente de estímulos financeiros. No exercício das atividades de interesse público, o poder público qualifica a pessoa jurídica de direito privado que atende aos requisitos previstos em lei específica e a coloca apta a celebrar parcerias com o Estado e a ter acesso aos benefícios decorrente do título. Ademais, com a expansão acentuada entre 2008 e 2009, com a criação de 409 entidades, pode-se dizer que um dos motivos possíveis seria a influência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), lei n. 11.494/2007, que permite o repasse de recursos públicos também às instituições sem fins lucrativos, conveniadas com o setor público (ARELARO, 2008; ADRIÃO e BEZERRA, 2013).

DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS/SP

O município de Campinas conta atualmente com 41% das matrículas da educação infantil sendo ofertadas pelo setor privado sem fins lucrativos, correspondendo a uma expansão de 12.556 matrículas no período de 2008 a 2016, enquanto a rede pública direta registra um encolhimento de 2.000 matrículas no mesmo período.

Para atendimento da demanda de oferta de vaga na educação infantil, a Prefeitura Municipal de Campinas (PMC) realiza parcerias com entidades sem fins lucrativos por meio de convênios e contrato de gestão. Atualmente são 46 associações privadas conveniadas e 25 Centros de Educação Infantil (CEIs) em cogestão com associações privadas ou OS, normatizadas pelo contrato de gestão. No ano de 2016, todas as CEIs cogestadas tiveram seus contratos renovados por meio do contrato de gestão, para sessenta meses, com um orçamento total previsto de R\$252.935.907,52, para o período. Nessa ocasião, dez entidades foram transformadas em OS, e as quinze restantes continuaram como associação privada.

A expansão das matrículas da educação infantil pelo setor privado sem fins lucrativos e a redução da oferta pública podem ser observadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Número de matrículas da educação infantil, por rede administrativa, no período de 2007-2010

Setor /Período	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total Educação Infantil	38.256	40.923	39.857	42.667	44.538	46.796	47.419	48.450	49.926	52.651
Rede Municipal, exceto CEIs em Cogestão	26.039	25.493	23.119	25.849	25.362	24.717	23.911	23.482	23.614	24.028
CEIs em Cogestão*		1.605	3.009	4.123	5.474	6.000	6.811	7.159	7.561	8.864
Rede Conveniada	294	2.377	6.158	4.965	5.629	6.236	6.460	6.806	7.002	7.674
Rede Privada	11.943	11.448	7.587	7.726	8.073	9.843	10.237	11.003	11.749	12.085

Fonte: SEADE (2016) e PMC (2017)

Elaboração da autora.

*Os dados de matrícula das CEIs em cogestão foram subtraídos das matrículas da rede pública.

Observa-se que o número de matrículas da rede privada se manteve com aumento gradual, num crescente, a partir de 2009. O pico de matrícula no período de 2007 a 2008 na rede privada deve-se ao fato de as matrículas conveniadas com o poder público, nesse período, serem computadas como privadas. Somente a partir de 2009, a Fundação Sistema

Estadual de Análise de Dados (SEADE) passou a publicar separadamente as matrículas conveniadas.

No entanto, na rede municipal pública direta acontece um movimento inverso. Verifica-se um decréscimo de cerca de 2.000 matrículas na série histórica e um aumento significativo nas matrículas ofertadas pelas unidades em cogestão e a rede conveniada. Ou seja, toda ampliação das matrículas da educação infantil no município deu-se exclusivamente pelo setor privado “sem fins lucrativos”, evidenciando o processo de “privatização” nessa etapa educacional, conforme Adrião e Peroni (2008).

CONCLUSÃO

Verifica-se que o modelo de atendimento da educação infantil existente desde a fase colonial com o auxílio das entidades caritativas, comunitárias, filantrópicas ou confessionais, destinadas ao atendimento de crianças pobres, conforme Rosemberg (1999), retomam com toda força, repaginadas por um conjunto de normativas, qualificações e acesso a recursos do orçamento público e passam a assumir a oferta da educação infantil pública no Brasil e em Campinas.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; BEZERRA, E. **O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **O público e privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade.** São Paulo: Xamã, 2008. p. 137-166.

ARELARO, L. A não transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate.** 1. ed. São Paulo: Xamã, 2008. v. 1, p. 51-66.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Casa Civil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF: MEC, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>.

Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Presidência da República. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as leis n. 8.429, de 2 de junho de 1992, e n. 9.790, de 23 de março de 1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º ago. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113019.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

DI PIETRO, M. S. Z. **Parcerias na administração pública**: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria-público privada e outras formas. São Paulo: Atlas, 2015.

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE. Portal de Estatísticas do Estado de São Paulo. **Informações dos municípios paulistas**. 2016. Disponível em: <<http://www.imp.seade.gov.br/frontend/#/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil – 2010. In: _____. **Estudos e pesquisas**. Informação Econômica 20. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

PORTAL TSO. **ONG, OS, OSCIP**. Cartilha do Terceiro Setor. 2007. Disponível em: <<http://www.terceirosetoronline.com.br/ong-os-oscip/>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

**GERENCIALISMO, PRECARIZAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO: O
CENÁRIO DO TRABALHO DOCENTE EM MINAS GERAIS ENTRE OS
ANOS DE 2012 E 2015.**

Nathália Arcenio de Toledo.
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- *Campus* de Rio Claro;
nathaliaatoledo@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho analisa os dados organizados sobre o número de docentes em situação funcional no estado Minas Gerais entre os anos de 2012 a 2015 e busca compreender, à luz dos estudos sobre Neoliberalismo e Gerencialismo (privatização endógena), em que medida as deliberações das agências internacionais e destes pressupostos privatizantes interferiram na contratação docente do estado e qual cenário referente ao trabalho os dados revelam. O período compreendido abarca o Pós-Choque de Gestão (2003-2010), programa de reformas administrativas de cunho gerencial empreendido no estado e apoiado maciçamente por agentes internacionais como Banco Mundial - BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BIRD. Optamos pela abordagem qualitativa como norteadora metodológica, compondo o corpus de análise a discussão bibliográfica e análise documental.

Palavras-chave: Gerencialismo. Carreira docente. Minas Gerais.

Introdução

O presente projeto se desenvolve no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) cujo foco de análise é a política educacional, sobretudo no que tange aos processos inscritos no contexto do Neoliberalismo, sendo as estratégias de privatização temática privilegiada nos estudos produzidos. A proposta de trabalho aqui apresentada integra o Projeto Universal “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)” que visa mapear, caracterizar e analisar possíveis tendências em relação à privatização da Educação Básica no Brasil no mesmo período e terá como incumbência, mais especificamente, compreender à luz dos estudos sobre Neoliberalismo e gerencialismo (privatização endógena) em que medida o trabalho docente nos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, dentre os anos de recorte da pesquisa, foram afetados por tais estratégias.

Partimos do entendimento da crise econômica do sistema capitalista nos anos 1980, de forma a compreender a base ideológica sobre a qual se estrutura a política educacional no período atual. A estratégia de enfrentamento desta crise – *globalização* – acelerou, integrou e reestruturou o capital impulsionada pelo projeto e discurso em curso, *o Neoliberalismo* (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Neste cenário globalizado e neoliberal, no qual intensifica-se o desenvolvimento do mercado *stricto sensu*, empreende-se também a entrada do setor privado nos setores públicos através da *privatização*, mecanismo que atua fortemente na educação brasileira na atualidade e que se define nas formas endógena – *Gerencialismo* - e exógena, sendo a primeira o foco deste trabalho.

Analisaremos os dados sobre os números de docentes na Educação Básica na rede pública de Minas Gerais entre os anos de 2012 a 2015, divididos por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo, compreendendo-os à luz da reforma político-administrativa denominada “Choque de Gestão” implementada no estado entre os anos de 2003 a 2010 no governo de Aécio Neves, projeto que se inicia em 2003 e que dá subsídio às políticas privatistas e de precarização do setor público, reconfigurando a carreira docente neste estado no período subsequente (2012-2015), considerando as categorias *flexibilização* e *responsabilização* no trabalho docente.

Metodologia

Optamos pela abordagem qualitativa como norteadora metodológica de análise dos dados, valendo-se também de aporte quantitativo, gráfico e tabela, para apresentar os dados numéricos. A análise realizada com base em bibliografia da área da política educacional concentra-se, sobretudo, nos estudos que versam sobre a Globalização, Neoliberalismo, Privatização, Gerencialismo e Trabalho Docente. Concomitante à análise bibliográfica, valemo-nos também da análise de documentos oficiais do Estado de Minas Gerais no período em destaque, tendo em vista subsidiar o entendimento da efetivação deste processo neste estado.

Referencial Teórico

A ideologia neoliberal propõe em suas bases que as estruturas institucionais sejam caracterizadas pela defesa da propriedade privada, livre mercado e livre comércio (Harvey, 2005) de forma que o Estado preserve tais princípios e assegure novas áreas como nichos de mercado, como é o caso da educação. Neste contexto, além da

salvaguarda destes princípios, cabe ao programa de Estado atuação mínima junto ao mercado econômico e o desmantelamento das instituições sociais criadas (Santana, 1996).

O Neoliberalismo trouxe a privatização como estratégia de defesa do mercado e a iniciativa privada como fonte regulatória das instituições sociais (Santana, 1996), atingindo profundamente o campo educacional. A este propósito, Barroso (2005) considera que os ideais neoliberais calcaram no campo educacional expressivas mudanças estruturais e notadamente anti-intervencionista e utiliza para este fim discursos amplamente veiculados de decadência dos serviços públicos combinados com um estímulo aos ideais de mercado. Barroso denomina este processo de “encorajamento de mercado”:

“Esse “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização” (BARROSO, 2005, p. 741).

No que concerne ao encorajamento de mercado e a interferência no campo educacional temos como um ícone estruturante a globalização que, sendo fenômeno radiador da lógica econômica, representada atualmente pelo capitalismo financeiro, se traduz como fator de distribuição da ideologia neoliberal nos territórios. A partir destes pressupostos, sobretudo pós 1980, redefiniu-se o papel dos Estados nacionais ocidentais, fomentando processos de exclusão nos campos da produção, do comércio, do consumo, da cultura, do trabalho e das finanças na maioria dos países, com base na concorrência e nos mercados livres e enfraquecendo os governos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), processo que rompe fronteiras e se alastra pelos subdesenvolvidos, sendo um dos exemplos o Brasil.

A redefinição do papel do Estado, segundo Santana (1996) é um dos marcos do neoliberalismo. Neste cenário de composição do capitalismo financeiro e desenvolvimento do neoliberalismo, ocorrem, como afirma Ball “mudanças nos papéis dos Estados, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si” (2004, p.1106) processo no qual passa-se “do Estado como provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor avaliando seus os resultados.”(Stuart apud Ball, op.cit)

A compreensão dessa confluência de processos que se desencadearam na sociedade contemporânea – Neoliberalismo, globalização, privatização – permite reconhecer a concretude das medidas que vão sendo adotadas e que transformam as estruturas sociais. No dizeres de Hypólito (2011), é possível reconhecer cotidianamente o “enxugamento da estrutura do Estado “por meio da implementação das políticas neoliberais “com a redução de investimentos sociais, com os processos de privatização e retirada do Estado de setores até então exclusivos que passam a ser gerenciados por setores privados” (p.3). A via neoliberalista para implementar sua agenda nos territórios e promover o redesenho do Estado é por meio de políticas gerencialistas (Privatização endógena).

A privatização, de acordo com Hypólito (2013) em referência à Ball (2005), é um complexo processo e este assume duas maneiras distintas, porém complementares, de atuação. Uma delas é a privatização endógena; a outra estratégia é a privatização exógena. De acordo com Hypólito, a privatização endógena traz para a configuração da administração pública e para seu funcionamento interno princípios da gestão do setor privado, “mimetizando” as ações do estado e do setor público ao privado. Já a privatização exógena configura-se pelo repasse da prestação do serviço público às mãos do setor privado, realizada *in loco*.

Hypólito (2011) considera que o gerencialismo é mais uma estratégia do neoliberalismo, visto que este se hibridiza⁴⁸ e adquire novas formas e se reestrutura. O gerencialismo, para o autor, intenciona “tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida” (p.7). Neste sentido, afirma que nomear “gerencialismo” é apenas uma forma de simplificar os modos de atuação nos quais esse fenômeno do neoliberalismo se apresenta, sendo estes: “a qualidade, o mercado, a eficiência, a responsabilização, a avaliação, as parcerias público-privado, o quase-mercado, dentre outros aspectos das políticas atuais.” (p.8)

Neste cenário gerencialista, no qual as políticas de Estado implicam no delineamento do trabalho docente, demos centralidade à análise dos dados de Minas Gerais, pois em levantamento realizado no âmbito do grupo de pesquisa – GREPPE constatou-se que este estado se destacou no desenvolvimento de estratégias de privatização no âmbito da administração pública.

⁴⁸ Hypólito (2011), ao trazer o conceito de “híbrido”, considera que: “O híbrido a que me refiro é uma mistura dos preceitos teóricos e técnicos da Administração Pública da Gestão, do Governo Empreendedor e da Governança Pública”. (p.7)

Resultados e Discussão

Minas Gerais iniciou sua reforma educacional em 1991 e abarcou em seu projeto educacional estratégias de cunho privatista, sobretudo no que tange à gestão. Tendo em primeiro plano a reforma dos anos 90 como subsidiária para o fortalecimento de processo privatista no estado, no início no século XXI, por meio do programa denominado “Choque de Gestão”, transformam-se, radicalmente, as bases da estrutura administrativa do estado, acarretando em modificações em todo setor público.

O programa Choque de Gestão foi implementado na gestão de Aécio Neves no ano de 2003 e trouxe como pilares, conforme apresentado por Maria Helena Augusto (2012): Racionalização de processos; Modernização de sistemas; Reestruturação do aparelho do Estado; Avaliação de desempenho institucional e individual.

O principal argumento para a implementação do programa girou em torno de que este funcionaria tendo em vista “barrar” a crise fiscal e administrativa na qual se encontrava o estado. Para tanto, adotou um *Acordo de Resultados*, atuando na instituição pública com os parâmetros dos moldes gerenciais privados. Este acordo explicitou, segundo Augusto (2012 p.701), “um programa eminentemente gerencial em uma lógica meritocrática” que revela “um perfil tecnocrático com adoção de estratégias gerenciais”. O Acordo buscou, em todo âmbito público, a busca por resultados, por eficiência, retomando a velha lógica mercadológica de propagação de uma suposta ineficiência do serviço público para entregá-lo ao privado.

No setor da educação não foi diferente. Firmaram-se as parcerias com os grandes agentes internacionais intencionando a “melhoria nos resultados acadêmicos”, argumento que responsabilizou, conforme afirma Augusto, escolas e professores, responsabilizando-os pelo fracasso escolar. Outra medida tomada neste período dos Acordos foi o “prêmio de produtividade”, a partir da qual se bonifica professores, individualmente, pelo desempenho, gerando uma competição entre escolas e professores.

O processo de produção desta responsabilização é feito via sistema de avaliação institucional e de desempenho; Flexibilização: afrouxamento das regras trabalhistas e dos contratos de trabalho para o empregador, e a necessidade de flexibilidade para o trabalhador, ajustando formação, horários, salário, de forma que atenda aos interesses únicos do empregador.

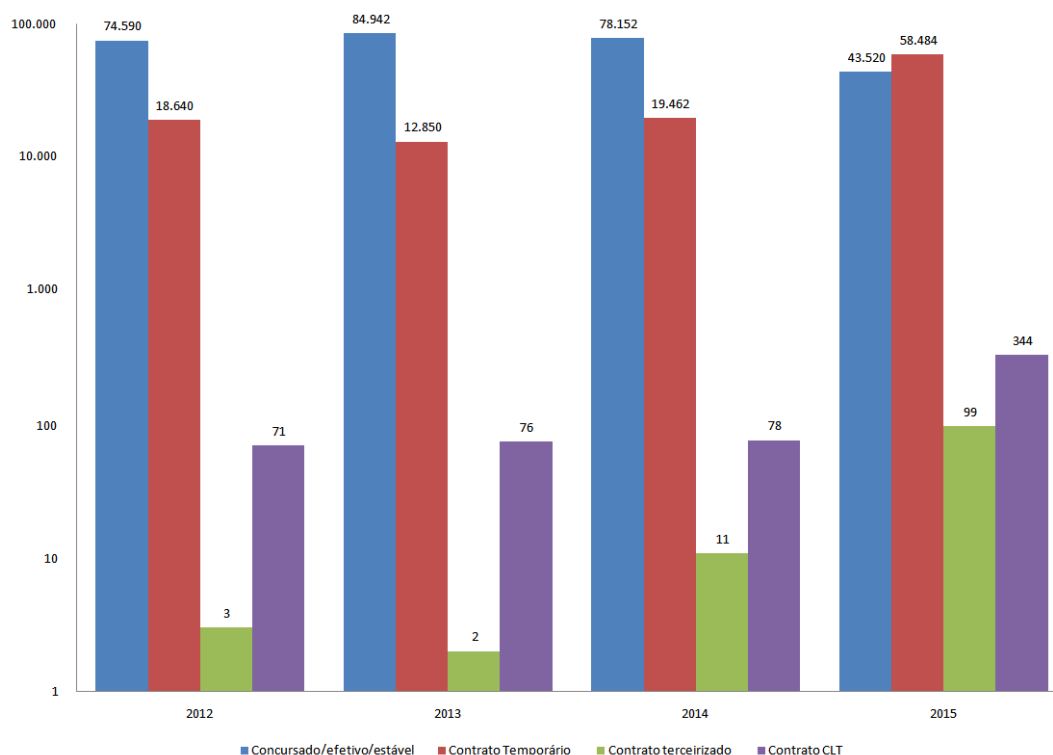
Neste cenário, trazemos os dados do número de docentes da Educação Básica na rede pública estadual de Minas Gerais de acordo com sua situação funcional (ver Tabela 1 e Gráfico 1)

Tabela 1 - Número de Docentes da Educação Básica na rede pública - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Situação Funcional, Regime de Contratação ou Tipo de Vínculo na Rede Estadual de Minas Gerais - 2012-2015

Tipo de vínculo	Ano			
	2012	2013	2014	2015
Concursado/efetivo/estável	74.590	84.942	78.152	43.520
Contrato Temporário	18.640	12.850	19.462	58.484
Contrato terceirizado	3	2	11	99
Contrato CLT	71	76	78	344
TOTAL	93.304	97.870	97.703	102.447

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Sinopses do Censo Escolar do INEP; Ministério da Educação, 2012, 2013, 2014, 2015

Gráfico 1 – Comparativo entre o número de docentes por situação funcional do estado de Minas Gerais entre os anos 2012 - 2015.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas Sinopses do Censo Escolar do INEP; Ministério da Educação, 2012, 2013, 2014, 2015.

De acordo com o apresentado na Tabela 1 e Gráfico 1, podemos visualizar uma grande mudança nos números referentes à contratação de docentes no estado em um breve período de tempo. Notamos a drástica retração no número de concursados/estáveis/efetivos e, em contrapartida, um aumento enorme do número de docentes contratados de forma não estável, sendo temporários, terceirizados e celetistas.

A este respeito notamos a flexibilização, face deste imperativo gerencial que representa a precarização neste novo processo produtivo. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 89) remetendo-se a Altvater (1995), trazem que a flexibilização gera: “Demandas por elevação da qualificação do trabalhador”; a criação de regimes e contratos mais flexíveis de trabalho (redução do emprego regular, trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado, partilha do trabalho)”; mudanças no estabelecimento do salário, tornando-o adequado a estes fracionamentos e flexibilizações de carga de trabalho; aumento da economia informal; aumento do setor de serviços; diminuição e retrocesso do poder dos sindicatos; desemprego.

A responsabilização, processo de culpabilização dos docentes e desmoralização de suas carreiras, é entendida, segundo Maria Helena Augusto (2012, p.), como:

a obrigação de responder pelos resultados dos alunos sem considerar outros fatores convenientes mais amplos, como se o bom desempenho acadêmico dependesse exclusivamente do professor, que deve, segundo tal lógica, monitorar resultados e alcançar economia de despesas, sempre em sintonia com os objetivos mais amplos do governo” (p.704)

Minas Gerais determinou os processos de responsabilização através da vinculação da Avaliação de Desempenho Institucional – Lei nº17.600/2008 e da Avaliação de Desempenho Individual – Lei nº7.110/2009 aos resultados obtidos no SIMAVE/PROEB, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Através destas determinações, expõe Augusto (2012, p.12), a vinculação das notas do SIMAVE/PROEB à avaliação de desempenho institucional garante às escolas que obtiveram nota acima de 70% no teste o direito ao Prêmio de Produtividade, além de ter condições de autonomia e recursos diferenciados do restante das instituições. Já aquelas escolas que tiraram nota menor de 70%, restam os poucos recursos e o não pagamento do prêmio.

Em relação às perdas individuais, atrelar a carreira ao sistema de Avaliação do SIMAVE se mostra ainda mais perverso, tendo em vista que uma boa nota nos parâmetros da secretaria além de bonificar financeiramente, ainda resguarda o direito à manutenção do cargo público. De acordo com Augusto (2012) constam como desdobramentos para o

professor a nota no SIMAVE: “a) acima de 70%: progressão na carreira e direito ao Prêmio de Produtividade; b) entre 50% a 70%: estagnação na carreira e perda do direito ao prêmio; c) menos de 50%: em caso de reincidência, pode vir a ocorrer a perda do cargo público” (AUGUSTO, 2012, p. 703).

Tais aspectos indicam que Minas Gerais tornou-se um dos estados brasileiros que despontou a adoção dessa perspectiva precarizante e que ainda em curso, expõe a carreira docente à precariedade em todos os âmbitos do trabalho, onde assolam-se salários, carga horária, formações precárias, desorganização dos sindicatos, ou seja, desestabilização nas bases do trabalho e da luta por condições dignas. Além do quadro numérico de precariedade na contratação, é notado que, aqueles que se mantêm nas redes, seja pelo meio efetivo, seja por meio de contratos, ainda necessitam enfrentar as pressões produzidas por meio das avaliações externas, internas e de desempenho, cenário que produz na categoria docente, conforme explícito, um desânimo em procurar e também se manter na profissão.

Conclusões

Fruto de uma pesquisa ainda em andamento, o trabalho que aqui se apresenta está em fase de coleta de dados, contudo, lançando mão de estudos acerca do Neoliberalismo, Globalização, Privatização e Gerencialismo, temos como resultados preliminares que o quadro apresentado referente aos dados da educação mineira no que tange ao número e situação dos contratos de trabalho docente revelaram uma precariedade em curso, iniciada com base nos moldes gerenciais e contextualizadas após a implementação do Programa Choque de Gestão.

Diante do exposto, compreendemos que novos desafios foram impostos à carreira, sobretudo os embates frente aos novos mecanismos de controle, responsabilização docente e flexibilização da carreira, principais características que o ideário gerencialista neoliberal trouxeram para as políticas educacionais neste estado.

Em conformidade com os dados apresentados e o que fora exposto, coloca-se de maneira explícita o acirramento da intervenção dos moldes gerencialistas nesta rede, de forma que o entendimento destas bases configuram processos mundializados em curso, passando da escala global à local, sobretudo nos países subdesenvolvidos, maiores consumidores das políticas engendradas nas agências internacionais juntamente aos países hegemônicos na formulação e implementação deste roteiro.

Referências

- AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.03, p.695-709, jul/set. 2012.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v.25, n.89, p. 1105-1126, 2004.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v.26, n.92, p.725-751, Especial – out.2005.
- DUARTE, A.W.B; OLIVEIRA, D.A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, v.10, n.17, p.67-97, jul./dez. 2014.
- HARVEY, D. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.
- HYPOLITO, A. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v.21, n.38, p. 59-78, 2011.
- LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S; **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012. 10.ed.
- OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v.25, n.89, p.1127-1144, 2004.
- SANTANA, L. C. **Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política**.1996. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, v. 29, n.1, p. 127-160, 2011.

INSTITUTO UNIBANCO E A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NA IMPLEMENTAÇÃO DO JOVEM DE FUTURO EM PARCERIA COM O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR.

Priscilla de Paula Rodrigues
Mestre em educação/FFCLRP – USP
prityrod@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho aborda a parceria público-privada estabelecida no ano de 2011 entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação, na celebração do Jovem de Futuro/ProEMI. O recorte apresentado é parte da pesquisa intitulada “Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio” concluída em 2016, desenvolvida no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais – GREPPE. A pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, utilizando como principal instrumento de coleta a análise documental. O trabalho apresentado visa abordar o papel de formulador de políticas públicas exercido pelo Instituto Unibanco por intermédio de dois pontos que demonstram tal participação, a saber o início do diálogo entre Instituto Unibanco e MEC, no Guia de Tecnologias em 2009; e a transferência em larga escala do Jovem de Futuro após o término da implantação piloto para validar a tecnologia. A pesquisa objetivou caracterizar uma forma de inserção específica, com vistas a contribuir para a análise do movimento de privatização já em curso nas escolas públicas brasileiras.

Palavras-Chave: Instituto Unibanco. Jovem de Futuro. Gestão para Resultados.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo abordar a privatização da educação pública por intermédio do papel desempenhado pelo Instituto Unibanco na parceria público/privada estabelecida com o Ministério da Educação na implementação do projeto Jovem de Futuro/Programa Ensino Médio Inovador. O exposto neste trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida sob o título “Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio” concluída em 2016 no programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas Educacionais –

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

GREPPE. O recorte apresentado neste trabalho terá como enfoque o papel que o Instituto Unibanco assumiu como formulador de políticas públicas para o ensino médio na parceria mencionada. Para tanto será abordado o início da parceria e a transferência do Projeto Jovem de Futuro.

A pesquisa demonstrou que a educação figurou na trajetória do Instituto Unibanco desde o ano de 2002, contudo, em projetos e programas de outras instituições desenvolvidos por meio de parcerias, tal como o Alfabetização Solidária em parceria com o Comunidade Solidária (RODRIGUES, 2016). O desenvolvimento de projetos próprios na área educacional iniciou em 2006, com a elaboração do Projeto Jovem de Futuro, que posteriormente foi transferido para o setor público na parceria mencionada entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação.

O início da parceria entre MEC e Instituto Unibanco, antecede a celebração do Projeto Jovem de Futuro/Programa Ensino Médio Inovador, que era o programa de maior relevância na ocasião da pesquisa. Os dados da pesquisa demonstraram que o Projeto Jovem de Futuro, antes de ser validado e transferido para escolas de ensino médio em 2011, constou no Guia de Tecnologias no ano de 2009. No ano em questão, o Jovem de Futuro constituía-se ainda como projeto, uma vez que o ciclo de validação determinado pelo Instituto Unibanco não havia se encerrado.

O Guia de Tecnologias compõe-se de tecnologias pré-qualificadas e tecnologias desenvolvidas pelo Ministério da educação, oferecidas aos gestores educacionais como ferramentas para auxiliar as escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2011). Pressupõe, dessa forma, o estabelecimento de parcerias público-privadas, visto que é integrado por

[...] tecnologias que estão sendo implementadas pelo MEC – elaboradas por suas Secretarias e pelo FNDE ou por parcerias estabelecidas com instituições da área da Educação – e pelas tecnologias apresentadas por instituições e/ou empresas públicas ou privadas, que foram avaliadas pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e consideradas pré-qualificadas, no âmbito do processo de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2011, p. 14).

Nas análises de Peroni e outros (2009) a indução de parcerias público-privadas propicia ao setor privado articular a educação pública, ou seja, os objetivos educacionais, visão de mundo de sujeito são entregues ao setor privado. Ainda segundo os autores, o preceito da gestão democrática, debatido historicamente por diversos intelectuais, não se concilia com sistemas padronizados de ensino, devendo um prevalecer sobre o outro.

Dessa forma, a subordinação ao setor privado pode comprometer a gestão compartilhada da escola.

Analisando o início da constituição da parceria, dois pontos se relevam. O primeiro é que o diálogo entre MEC e Instituto Unibanco não se iniciou em 2011, quando a transferência do Jovem de Futuro para escolas públicas de ensino médio foi celebrada. Iniciou-se antes, em 2009, quando o Guia de Tecnologia legitimou o Projeto Jovem de Futuro como tecnologia educacional, portanto, passível para transferência. O segundo ponto se refere ao conflito de interesses observados no Guia de Tecnologias como todo, consequentemente, também na oferta do Projeto Jovem de Futuro. Oferecer tecnologias construídas pelo setor privado implica na assunção de objetivos e preceitos que não são estabelecidos pela sociedade que usufrui o instrumento, mas sim por quem o elabora.

O ciclo de implementação piloto e validação do Jovem de Futuro se encerra em 2010, conforme os dados da pesquisa, e a partir daí o Instituto Unibanco inicia um processo de construção da transferência, o que significava a implementação do mesmo como política pública. Segundo Rodrigues (2016) o Instituto Unibanco envida esforços para a consolidação da tecnologia, o que decorre na transferência para escolas públicas como política pública, tal como almejavam como missão da instituição. Conforme a autora, nos anos de 2010 e 2011 a missão do Instituto Unibanco já enfatizava o papel de melhorar a qualidade e efetividade das políticas públicas por meio da concepção, validação e disseminação de tecnologias educacionais. Corroborando o exposto, o Instituto Unibanco declara no Relatório de Atividades de 2011 que

Desde que assumimos o compromisso com a melhoria da educação média brasileira, considerada estratégica para o atual estágio de desenvolvimento econômico do país, nos dedicamos a criar uma tecnologia educacional que pudesse se transformar em política pública e, assim, alcançar uma dimensão realmente expressiva para a sociedade (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 6).

Duas ações foram organizadas para efetivar a transferência, a apresentação da tecnologia ao MEC e Estados, e a adequação da tecnologia para disseminação em parceria com o Programa Ensino médio Inovador.

Verificado o impacto positivo do projeto sobre as escolas piloto conforme o processo de validação do Instituto Unibanco, primeiramente, organizou-se oficinas e seminários com o objetivo de apresentar o Jovem de Futuro ao Ministério da Educação e aos Estados. Na apresentação a tecnologia foi explicada, bem como colocada à disposição

para adesão. O movimento de apresentação, na acepção do Instituto Unibanco (2011) foi positiva, visto que a proposição da parceria público-privada partiu do MEC, pela viabilização da junção do Jovem de Futuro com o Programa Ensino Médio Inovador.

O Programa Ensino Médio Inovador trata-se de uma política pública que propõe a inovação curricular do ensino médio, justificada pelas elevadas taxas de evasão escolar dos jovens nesta etapa de ensino. O documento base publicado em 2009 do Programa Ensino Médio Inovador determina que a política visa induzir o redesenho curricular no ensino médio, buscando progressivamente a ampliação da carga horária dessa etapa de ensino, bem como um currículo mais afinado com os jovens, sujeitos do processo de ensino aprendizagem do ensino médio (BRASIL, 2009).

Também no processo de apresentação do Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco afirmou que recebeu “imediate manifestação de interesse de seis⁴⁹ unidades da Federação – Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e São Paulo” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 24)

Uma vez formalizada a adesão, foram realizadas adequações ao Projeto Jovem de Futuro para o tornar extensivo a todos os Estados signatários, visto que a proporção da parceria era consideravelmente maior do que as escolas atendidas no projeto piloto. O Instituto Unibanco (2011) declara, nas palavras de membros da instituição que a preparação para disseminação em larga escala exigiu adequações como edição de manuais de implementação, capacitação de gestores em cursos de Gestão para resultados e informatização do sistema de monitoramento.

Para formalizar a transferência, portanto, o Instituto Unibanco procedeu alterações significativas no Jovem de Futuro, mesmo já sendo objetivo declarado pela instituição tanto a transferência em larga escala, como a elaboração de um política pública desde a criação do projeto piloto. Infere-se assim que apesar de validada a tecnologia mostrou-se insuficiente em determinados aspectos, demandando adequações.

Mediante o recorte apresentado do processo de transferência da tecnologia Jovem de Futuro, dois pontos destaca-se, que são a eficiência declarada da proposta e o conflito de interesses entre público e privado na celebração da parceria. Sobre a eficiência da tecnologia, o Instituto Unibanco afirmou que o processo de validação demonstrou

⁴⁹ No Relatório de Atividades de 2012, o Instituto Unibanco retifica esta informação esclarecendo que os Estados de Minas Gerais e São Paulo descontinuaram a parceria, visto um realinhamento estratégico das Secretarias Estaduais e do IU. E, o Piauí foi incorporado na disseminação, permanecendo, dessa forma, cinco Estados.

impactos positivos nas escolas piloto, e que a tecnologia foi elaborada com a finalidade de se tornar política pública, para ser aplicada em larga escala. Contudo, ao estabelecer a parceria adequações significativas foram necessárias para a implementação do Jovem de Futuro/ProEMI.

Dessa forma, abre-se precedentes para questionar o significado do termo eficiente assumido pelo Instituto Unibanco ao estabelecer como missão elaborar políticas públicas eficazes para o ensino médio. Tal significado pode se reduzir a um embate entre a eficiência do setor privado em contraposição à ineficiência do público, sem referenciais que comprovem ou justifiquem a afirmação, como discute Paula (2005) que analisa a transposição de elementos da gestão do setor privado para a gestão pública, no movimento de reforma do Estado engendrado no governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990.

Com relação ao conflito de interesses, remete-se novamente à análise de Peroni e outros (2009) sobre a submissão de preceitos advindos de embates históricos como a gestão democrática em detrimento da lógica elaborada pelo setor privado. Transpondo para o recorte da transferência do Jovem de Futuro para escolas públicas observado, pode-se afirmar que o objetivo de redesenhar o currículo proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador, foi suplantado nos Estados que aderiram ao Jovem de Futuro/ProEMI, durante o período de vigência da parceria. Isso porque o Jovem de Futuro tem como objeto de intervenção, principalmente, a gestão escolar, e não propriamente o currículo.

A pesquisa não objetivou generalizar modelos de privatização das escolas públicas. Objetivou, porém, caracterizar uma forma de inserção específica, com vistas a contribuir para a análise do movimento de privatização já em curso nas escolas públicas brasileiras. Um ponto que se mostrou relevante ao final da pesquisa é a amplitude do campo, que carece de investigações e esforços de pesquisadores para compreensão da forma como a educação tem sido tomada por interesses que não necessariamente corresponde ao dos sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino médio. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, abril 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em 10 abr 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais. Coordenação Geral de Tecnologia para Educação. **Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012**. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 8 set. 2013.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2011**. São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.institutounibanco.org.br/>> Acesso em: 8 set. 2013

PAULA, A. P. P. **Por uma Nova Gestão Pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em 11 set. 2014.

RODRIGUES, P. P. **Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de Inserção dos Empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2016.

PROBLEMATIZAÇÕES E REFLEXÕES: AS OS'S NA EDUCAÇÃO GOIANA

Rodrigo Rodrigues Freire Gomes
Universidade Federal de Goiás.
rodrigo.rodriguesfg@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo visa discutir e analisar os impactos que a Educação Pública do Estado de Goiás sofrerá com a implantação das Organizações Sociais no âmbito de sua gestão, que ilustra uma perspectiva neoliberal no campo educacional, que tem ganhado cada vez mais espaço nas políticas públicas voltadas para a Educação Pública brasileira. Para nortear a discussão, propõe-se brevemente discorrer qual a visão neoliberal que os grandes órgãos multilaterais têm para a educação, a influência das *charters schools* para esse modelo de gestão, as intencionalidades por parte do governo que permeiam essa proposta de gestão e quais serão as possíveis consequências que a dinâmica da Educação Goiana poderá padecer.

Palavras-chave: Organizações sociais; Charters schools; Educação Goiana;

Introdução

A luta por uma educação pública de qualidade já não é novidade para a sociedade. Lutas, manifestações, greves e paralisações são alguns dos instrumentos de intervenção que dão a voz de professores, servidores públicos da educação e, ultimamente, os alunos que lutam contra as políticas públicas transgressoras, grotescas e nocivas para o campo educacional brasileiro que vem sofrendo uma dura reforma em sua estrutura, em que podemos citar a implantação da Base Comum Curricular Nacional, a Reforma do Ensino Médio, a tendência de repasse de administração de escolas para Organizações Sociais, que são algumas das políticas tramadas que vão alterar substancialmente a dinâmica educacional do nosso país daqui alguns anos.

Essa reforma tangenciada ao campo educacional advém de uma onda do neoliberalismo que cada vez mais se alastra na esfera educacional, em que a educação agora passa a ser “inquilina” do mercado, sendo assim é importante reforçar que este

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

cenário torna favorável a atuação das grandes corporações empresariais para dentro do âmbito educacional, em que tal avanço demanda uma Reforma do Estado que se alinhe com as políticas neoliberais internacionais.

Tratando de uma reforma do Estado que esteja em consonância com as práticas neoliberais⁵⁰ é elementar ressaltar que o papel do Estado vai ser diminuído e diluído deixando para a iniciativa privada a gestão de suas competências. Seguindo esta premissa, o neoliberalismo propõe uma mudança radical na dinâmica de áreas sociais, entre elas a Educação, que cada vez mais vem sendo diluída em seu caráter de formação cidadã passando agora a ter um caráter mais consumista, voltado para uma função de mercado.

A inserção da terceirização na gestão educacional que faz parte do pacote de intervenções neoliberais escancara a ideia da mercantilização e a privatização da educação, essa lógica é uma das políticas neoliberais que visam atender aos interesses dos órgãos multilaterais. Essa terceirização é evidenciada pelo modelo de implantação das *charters schools*⁵¹ que vigora desde a década de 1980 nos Estados Unidos, e que apresenta resultados vexatórios em relação as escolas públicas convencionais.

Com base nesta conceitualização de *charters schools* que emerge o desejo do governo estadual de se implantar as Organizações Sociais na gestão das escolas estaduais, que para o governo, tal medida feita colaborativamente com as Organizações Sociais trará mais eficiência, dinamicidade e uma maior fiscalização em relação à qualidade das escolas públicas.

Assim, este trabalho propõe-se curvar e tratar de problematizar acerca da implantação das Organizações Sociais na Educação do Estado de Goiás, em que pensar sobre as consequências e os impactos que não estão explícitos dentro dessa decisão

⁵⁰ Para Harvey (2005) O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por só lidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. Essas práticas no lado educacional visam inserir a educação no campo do mercado, tornar o aluno pobre à condição de consumidor, preparar alunos para o mercado de trabalho e torná-los aptos para a utilização de tecnologias Oyama (2015).

⁵¹ Para Freitas (2016) as *charters* são escolas públicas americanas financiadas pelo setor público e privado que têm maior autonomia em relação às escolas públicas tradicionais. Trata-se de um modelo de gestão compartilhada instituído por um contrato ("**charter**") entre o governo e uma instituição privada. <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/>. Acesso em 15 de abril de 2017.

política é um assunto de total relevância para o campo das licenciaturas e para a comunidade escolar que integram o ambiente educacional.

Neoliberalismo na Educação: Prerrogativas e Implicações

O Neoliberalismo – cuja matriz teórica econômica surgiu em meados da década de 60 -, estabelece os seguintes princípios: a desregulamentação da economia, a mínima intervenção estatal, a privatização, a redução de impostos, o incentivo à competição e a obtenção de lucro.

No âmbito educacional, o neoliberalismo vê a escola como um excelente palco para a atuação do mercado e para as técnicas de gerenciamento, fazendo com o que a mesma se torne um ambiente propício para o consumo, para a livre concorrência, de forma que a Educação se torne rentável para a acumulação do capital; outra perspectiva que o Neoliberalismo cartilha para a Educação direciona-se a políticas públicas de cunho social, ou seja, reproduzindo e propagando suas ideologias através de reconfigurações em currículos e políticas públicas voltadas para a Educação.

Diante deste contexto de expansão neoliberal, torna-se crucial ressaltar a importância de órgãos multilaterais, em destaque ao Banco Mundial, que é uma importante instituição financeira que efetua empréstimos a países em desenvolvimento, e que ao mesmo tempo trabalha para erradicar a pobreza extrema vista em grande parte nos países subdesenvolvidos. Diante de sua relevância política, econômica em escala mundial, o banco exerce grande influência nas decisões políticas dos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil.

Conforme dito antes, a ação do Banco Mundial de erradicar a pobreza nos países desenvolvidos tem objetivos implícitos por trás desta prerrogativa, aludindo-se a impor, de fato, seus padrões de desenvolvimento. Então o que seria esses padrões de desenvolvimento? Bem, referente a esta pergunta emerge a dúvida sobre qual sentido de desenvolvimento que é reproduzida pelos órgãos multilaterais, uma vez que a palavra é bem polissêmica e imbrica em si vários significados. Mas para o Banco Mundial erradicar a pobreza, seguindo essa lógica neoliberal é tornar a população apta para o consumo, para o mercado de trabalho, de forma a tornar mais rentável à exploração de mão-de-obra fomentando ainda mais a reprodução do capital. Sendo assim, o desenvolvimento não está voltado para perspectiva de crescimento econômico dos países subordinados, e sim atrelada ao progresso e a otimização do campo empresarial, pois estes princípios aderem

e atendem as grandes corporações que comandam o mercado, e propiciam uma diligência para orquestrar melhores condições e facilidades para o crescimento do capital.

Na Educação, o Banco Mundial⁵² aponta duas tarefas relevantes ao capital que estão colocadas para a educação: a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania - incluir mais pessoas como consumidoras-; b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade).

O Banco Mundial ainda versa mais alguns parâmetros para a educação a qual irei focar nos seguintes aspectos que se relacionam diretamente com a questão da gestão terceirizada na educação, e que irei tratar a seguir: 1) *A melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa;* 2) *Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados;* 3) *O impulso do setor privado e os organismos não governamentais (ONGs) como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação;*

As Charters Schools e sua similitude no Modelo das OS

Freitas (2012) ao falar das *charters schools* apresenta o conceito de “*Corporate reformers*” que define a reforma que ocorreu na Educação Americana no momento de implantação das Escolas Charters como um novo modelo de gestão das escolas. Para o autor:

Este termo “Corporate reformers” define os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch¹ (2011 b). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais.

Diante desta citação de Freitas, é importante ressaltar que o modelo de *Escolas Charters*, nada mais foi, que uma terceirização somada a financeirização da gestão privada sobre as escolas públicas americanas, resumidamente falando, o governo estadunidense simplesmente entregou a gestão de algumas escolas públicas para

52 Banco Mundial. **Política Urbana y desarrollo económico: un programa para el decenio de 1990.** Washington, 1991, p. 05

instituições privadas interessadas e junto a isso, repassou a verba destinada a essas escolas para esses grupos empresariais, financeirizando-as.

Então nos adereçamos a uma recorrente problemática: o que esperar de uma gestão escolar organizada por políticos, mídia, empresários, empresas educacionais e fundações privadas?

Qualquer neófito que saiba o básico de economia entende que um empresário ao gerir um estabelecimento, uma empresa, ou coisa similar, sempre irá procurar o lucro, a rentabilidade e o aumento de seu capital investido. Neste caso a analisar, não é nenhuma precipitação ponderar que empresários donos de fundações privadas que administram essas escolas recorrem a algum meio de lucrar sobre o repasse auferido junto ao governo, porém qual é a forma encontrada por eles para encontrar um provento nesse tipo de gestão?

O modelo das *charters schools* “caiu como uma verdadeira luva” para os reformadores empresariais que vêem a Educação como um campo propício para modificações no âmbito da produção, Freitas (2012) ressalta que a ênfase em gestão e adição da tecnologia como preconizam os empresários, levam a Educação para um processo de neotecnicismo que está ancorado em três princípios: a “teoria da responsabilização”, a meritocracia e o gerencialismo, havendo então uma descentralização na gestão educacional, que justamente entra em consonância com alguns dos princípios que o Banco Mundial recomenda para a Educação.

Na meritocracia, é imprescindível a utilização da política de avaliações que tem o intuito de controlar e fiscalizar os resultados das escolas, sendo assim, a aplicação excessiva de testes padronizados funciona como um medidor quantitativo do desempenho dos alunos, que são arduamente pressionados por bons resultados. Neste mesmo campo, nota-se várias implicações dentro desta lógica meritocrática, no qual podemos citar o estreitamento curricular – tendo-se em vista que esses testes avaliam a proficiência de inglês e matemática (disciplinas vistas pelo os grandes capitalistas como primordiais para a inserção do cidadão no mercado de trabalho) -, ocasionando em um grande foco nessas matérias escolares esquecendo as demais, o que empobrece a formação cidadã e intelectual do estudante -, a proporcionalidade entre desempenho e valor de repasse de verbas, ou seja, escolas com maiores índices quantitativos tendem a receber um maior valor de financiamento e segregação entre alunos com bons e péssimos resultados – já

que a escola agora recebe uma pressão por parte de seus empresários gestores por altos índices de nota nessas avaliações.

Atrelada a meritocracia surge o princípio de responsabilização, em que ambas estão em um verdadeiro processo de “simbiose”, pois a pressão por bons resultados caem diretamente para o professor, em que o mesmo será duramente culpabilizado caso a escola venha a ter resultados ruins nos testes padronizados, sendo importante mencionar que este processo é cada vez mais reforçado pelo sistema de bônus para os professores, que é vista com bons olhos para uma carreira que enfrenta a intensa precarização ao passar dos anos, também é oportuno destacar que este sistema avulta a qualidade dos professores que resulta na desmoralização de docentes que não conseguiram exibir bons resultados. Sendo assim, pragmaticamente falando, alunos e docentes entram de vez na dinâmica de financeirização de *charters schools*, em que agora o fracasso de uma escola já não está mais a cargo do Estado, e sim da Escola e da comunidade escolar que participa ativamente de sua dinâmica.

Por fim, temos a privatização, que aplicada a Educação contém em si uma confusão de significados, já que não estamos falando do Estado entregar a gestão das Escolas para iniciativas privadas que passariam a cobrar pela permanência dos alunos, em que seria um processo árduo e que seria alvo de intensas lutas e manifestações por parte da sociedade, porém entramos no conceito de *Educação Pública não estatal* que abre brecha pro empresariado atuar, ou seja, a educação continua gratuita para os alunos, mas sua gestão é passada do Estado para a iniciativa privada, que para gerir essas escolas são beneficiadas com o repasse de verbas oriundas do Estado, o que retoma a discussão em qual interesse esses grupos empresariais têm ao assumir a gestão dessas escolas, de forma a garantir seu lucro neste processo.

Para ilustrar essa questão trivial, me atento a um dado que Freitas (2012) apud Bloom (2011) que compara os salários de professores das escolas *charters* e das escolas públicas convencionais situadas em Clevend – cidade estadunidense situada em Ohio -, em que um professor de uma escola pública convencional recebe em média cerca de 66 mil dólares por ano, enquanto um professor de uma escola *charter* na mesma cidade recebe aproximadamente 33 mil dólares por ano, ou seja, o professor de uma escola *charter* recebe **metade** em relação ao que ganha um professor de uma escola pública convencional.

A partir disso aí entro um pressuposto⁵³ que, em uma cidade como Clewend que tem aproximadamente 400 mil habitantes, a média de repasse de verbas em todas as escolas da cidade, sejam elas públicas convencionais ou *charters*, seja praticamente a mesma, sem valores discrepantes na diferença de repasse para as duas modalidades de gestão. Anteriormente, notamos que nas escolas *charters* o gasto de salários com professores é duas vezes inferior em relação às escolas públicas convencionais, deixando à tona a seguinte indagação: onde está a outra metade deste dinheiro? Notavelmente, fica explícito que neste caso há uma redução de investimentos significativa na manutenção do repasse obtido, que possivelmente retorna na forma de lucro, provento obtido a partir de dinheiro público, que deveria ser investido na qualidade da educação e na melhoria nas condições de trabalho dos professores, que nessas escolas enfrentam a sua precarização, a sua desvalorização política e financeira e a sua retirada de autonomia frente a sua atuação.

As OS's na Educação Goiana: O que está por vir?

A decisão de implantar este novo modelo de gestão na Educação Pública do Estado de Goiás não é recente e enfrenta um árduo processo para de fato se estabelecer. Em 2015, o governo de Goiás, de maneira segura, anuncia que irá instaurar o modelo de gestão compartilhada com OS's (Organizações Sociais) na administração das escolas estaduais. Para a secretária da educação do Estado de Goiás, professora Raquel Teixeira a justificativa de instauração deste modelo visa em⁵⁴:

Aumentar o poder de atuação do Estado, possibilitando que se faça mais e melhor, de forma ágil, em benefício do cidadão. A Educação continuará sendo pública, mas com a colaboração de parceiros. A responsabilidade continuará sendo do Estado, mas os parceiros poderão, sob supervisão da Seduce, colaborar com a operação de parte da rede escolar, possibilitando, inclusive, que a Seduce se concentre cada vez mais na melhoria da qualidade da política educacional a ser implementada nas escolas.

Entretanto, tal discurso romantizador e devaneador carrega em si interesses, ambições e cobiças, sejam ela em ordem política ou em ordem econômica, advindo do governo e dos empresários donos de Organizações Sociais.

53 Neste pressuposto ignoro a possibilidade de uma escola receber mais que a outra, seja pelo número de alunos, pela localidade dentro da cidade, ou até mesmo pelos índices quantitativos de notas dos alunos, em que o objetivo dessa suposição é de destacar uma das falcatruas que comprovam a intencionalidade de lucro de grupos empresariais dentro de uma gestão de uma escola.

⁵⁴<http://www.goiasagora.go.gov.br/raquel-teixeira-os-trara-mais-qualidade-para-a-educacao-2/>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

Então me atendo a poucos e cruciais detalhes no edital de chamamento público nº 001/2016 expedido pela Seduce. O contrato firmado com a Organização Social escolhida durará 36 meses, passando a responsabilidade para o parceiro privado o gerenciamento, a operacionalização e a execução das atividades administrativas em 23 escolas na Microrregião de Anápolis (processo de implantação que começou tímido), em que o edital prevê o repasse (custeio) de R\$ 350,00 mensais para cada aluno, ou seja, a quantidade de verbas é definida pelo número de alunos de cada escola (...) mais a frente, o edital prevê a substituição do contrato temporário gerido pelo Estado, pelo contrato sob forma de CLT (consolidação de leis trabalhistas).

Pois bem, para fundamentar minhas reflexões exponho a seguinte pergunta: qual é o interesse do governo nesta decisão? É claro salientar que Organizações Sociais, apesar de declarar que são órgãos isentos de quaisquer fins lucrativos são geridas por empresários, e que ao transferir a gestão para esses órgãos, o professor e todos os profissionais que trabalham no ambiente escolar vão lidar com gestores e não mais com o governo, desta forma, o governo fica livre de lidar com greves e ferrenhas manifestações – que ultimamente vem incomodando bastante sua estabilidade política –, em que essa afirmação pode ser muito bem comprovada pelo discurso agressivo do Governador, que com severas e energéticas palavras, proferiu a seguinte asserção (<http://www.goiasreal.com.br/noticia/1957/veja-o-video-em-que-marconi-confirma-que-persegue-professores>):

Fui num evento e tinha um grupo de professores radicais da extrema esquerda me xingando. Eu disse: tenho um remédio pra vocês. Colégio Militar e Organização Social. Identifiquei as oito escolas desses professores. Preparei um projeto de lei e em seguida militarizei essas oito escolas. O Brasil está precisando de 'nego' que tenha coragem de enfrentar".

A partir daí, encontra-se um ponto nevrálgico que ameaça a estabilidade de carreira para os professores, em que o contrato sob forma CLT junto com a gestão das OS's extingue por total os concursos públicos, e obrigam o professor a cumprir normas e exigências por resultados que serão cobrados pelo governo junto as OS's, assim a pressão por resultados, a falta de estabilidade e autonomia serão alguns dos fatores que permearão a dinâmica da carreira docente.

Por último, cabe reforçar o interesse de Organizações Sociais na gestão das escolas públicas, no qual coaduno essa hipótese com a negligência no edital de não impor o pagamento do piso salarial nacional dos professores para as OS's selecionadas, ou

melhor dizendo, as OS's poderão pagar qualquer quantia para os docentes interessados em ingressar em suas escolas, então não é nada insondável que haverá uma remuneração semelhante ao que é pago aos professores por parte do Estado, que é conhecido por pagar valores bem abaixo do piso salarial.

Assim, os empresários podem muito bem lucrar com o repasse passado, já que não há obrigações impostas em relação ao custo mínimo estipulado para o gasto do pessoal, residindo então um cenário favorável para a rentabilidade do capital, já que o repasse é garantido por 3 anos, e o gestor não tem qualquer ameaça externa de mercado que inviabilize a gestão das verbas obtidas. Portanto, há um iminente perigo do dinheiro público destinado à educação ir para o bolso dos empresários interessados em assumir essa gestão.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Diego Pinheiro; ARRAIS, Tadeu Alencar; VIANA, Juheina Lacerda Ribeiro. **O Grand Tour da Educação Goiana: Economia, eficiência e fracasso do diálogo sobre as organizações sociais**. Goiânia, 2015. 20p.

ARRAIS, Tadeu Alencar: **A vanguarda do atraso: OS na educação em Goiás**. Goiânia, 2016. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br//2016/01/a-vanguarda-do-atraso-os-na-educacao-em-goias.html>.

FREITAS, Luiz Carlos. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Campinas, 2012.

SEDUCE. Perguntas e respostas sobre as OS's atualizadas. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/Noticia.aspx?idNoticia=1748>. Acesso em: 25 de junho de 2017.

SEDUCE, 2015. Secretaria de Estado, Educação, Cultura e Esportes. Aviso de chamamento público nº 001/2016. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/down/ceeb2014.pdf>

TEIXEIRA, Raquel. **OS trará mais qualidade para a Educação**. Disponível em: <http://www.goiasagora.go.gov.br/raquel-teixeira-os-trara-mais-qualidade-para-a-educacao-2/>. Acesso em: 13 de abril de 2017.

CRÍTICA DA GESTÃO DA ESCOLA COMO EMPRESA: FATOR DE SOFRIMENTO E ADOECIMENTO PROFISSIONAL

SIMIONI, Sônia M. R.⁵⁵
USP/RP
smrsimioni@gmail.com

RESUMO:

O presente estudo, de ordem qualitativa, bibliográfica e documental, tem como objetivo analisar e pontuar as consequências para a saúde e o bem-estar emocional dos envolvidos no processo da gestão educacional das escolas públicas, quando, para tal, é adotado o modelo empresarial capitalista. Espera-se como contribuição deste estudo o enfrentamento do que possa ser um processo predatório, com impacto significativo na saúde dos gestores, em decorrência dos mecanismos de silenciamento, pressão por resultados monetários e provável descumprimento do estabelecido pela função social da escola.

Palavras-chave: Educação Pública. Gestão Empresarial. Sofrimento profissional.

Introdução

Diante deste momento sociopolítico e econômico, em que predominam o lucro, a concentração de riquezas e a exploração da mão de obra dos profissionais, a escola vivencia o embate entre ser a responsável por transmitir a cultura e os valores da sociedade em contraposição à lógica capitalista que rechaça o ser humano e o toma como objeto.

A pessoa, nessa ótica capitalista, passa a ter um valor monetário plausível de negociação. Assim, aqueles que se originam das classes pobres são desprovidos de

⁵⁵ Pós-doutoramento em Educação - DEDIC/ USP/Ribeirão Preto. smrsimioni@gmail.com

oportunidades e excluídos do meio social, simplesmente por não representarem valor comercial (SENNETT, 2012; BAUMAN, 2015; GAULEJAC, 2015).

Produtos e pessoas ficam nivelados como objetos, ou seja, o ser humano é equiparado a uma mercadoria cujo valor é passível de negociação (PARO, 2010), evidenciando e aprofundando um processo de desumanização instaurado pelo capitalismo. De acordo com esse autor:

[...] sob as condições capitalistas de produção, verifica-se claramente, não apenas a desqualificação profissional do trabalhador, mas também a desumanização do seu trabalho, já que este, sob tais condições, apresenta-se apenas como uma parte daquilo que se possa chamar com segurança de trabalho especificamente humano (PARO, 2010, p. 93).

Além do mais, focalizando-se o contexto real da escola pública pode-se afirmar que há precariedade em quesitos administrativos, financeiros bem como ausência de formação profissional correspondente às demandas pedagógicas ligadas à diversidade de alunos da rede escolar. Com isso é exigido do gestor escolar uma desenvoltura política atrelada a ações mediáticas, num cotidiano de trabalho em que esse profissional vivencia um verdadeiro caos, o que o leva a ser fatalmente acometido por malefícios físicos e emocionais.

Nos domínios da produção e do trabalho, há uma política de muita pressão, a qual estabelece uma "cultura de alto desempenho"⁵⁶ associada a um "modelo de eficiência"⁵⁷, e um ambiente em que a pessoa é induzida a ser a protagonista de seu sucesso profissional e de sua própria vida. Nesse mundo, para atingir tais metas ela é exposta a uma competição acirrada, desumana, da qual é basicamente improvável que saia vencedora; e ainda pesa sobre ela o ônus de ser a única responsável por seu sucesso ou fracasso. Em consequência de tal luta, os sentimentos causados pela falta de êxito dessa pessoa, ou mesmo o preço que ela paga para se manter empregada, passam por um processo de banalização que não leva em consideração o lado humano, pessoal, mas apenas o lucro (SENNETT, 2012; GAULEJAC, 2015):

O esgotamento profissional, o estresse, o sofrimento no trabalho se banalizam. A sociedade se torna um vasto mercado, na qual cada

⁵⁶Gaulejac (2015)

⁵⁷Gaulejac (2015)

indivíduo está comprometido em uma luta para encontrar um lugar e conservá-lo (GUALEJAC, 2015, p. 32).

Complementando esse ponto de vista, Bauman (2015, p.46) afirma que os seres humanos padecem diante de uma "[...] perspectiva de competição acirrada que os torna cronicamente precários e os transforma em causa de intenso desconforto espiritual, preocupação permanente e infelicidade crônica [...]".

Refletindo sobre este contexto de banalização do ser humano e de condições precárias de trabalho no ambiente escolar dos agentes das escolas públicas, pode-se afirmar que há uma política governamental de desqualificação do sistema de ensino público e uma suposta crença de que a solução das mazelas no campo da educação se dará a partir dos princípios de privatização, defendendo a ideia de economistas, empresários e grandes corporações, que pouco ou nada entendem sobre a temática, de que implementando um modelo de gestão empresarial os resultados educacionais obtidos seriam qualitativa e quantitativamente melhores. Um modelo que assim se descreve:

A **educação de qualidade** deve ser o **negócio da escola** [...] deve gerar resultados [...] (gestor) motiva o investidor social [...] Investidor aplica seu capital [...] Líder e liderados transformam o investimento em serviço de qualidade (Manual Modelo Gestão, p. 8).

A tecnologia empresarial considera o cliente e o investidor como **fontes de vida**. Ora, se não houver cliente – alguém que precise dos serviços – e se não houver alguém que invista, não há empresa. Logo, se não houver comunidade que necessite de uma escola de qualidade e se não houver investidor disposto a prover os recursos, não haverá um Centro de Ensino naquela localidade (Manual Modelo Gestão, p. 8).

Com o advento das políticas neoliberais, os sistemas públicos educacionais têm tomado como empréstimo esse tipo de gestão e suas tendências, ou seja, uma participação mínima do Estado e a transformação de ambientes (escolas), nos quais se prezou, até então, a formação de pessoas para o bem comum, em moldes afinados com uma política capitalista de metas e resultados semelhantes ao das linhas de produção das indústrias do início do século passado e atualmente implementado.

Algumas indagações e pontuações são essenciais quando se analisa a "transformação" da escola por um modelo empresarial, tais como: a) o descompasso entre o humano e o lucro; b) a questão da "corrosão do caráter"⁵⁸ a que os empregados das empresas têm sido submetidos como garantia de seus postos de trabalho; c) uma

⁵⁸ Com base no título da obra *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo* de Richard Sennett, 2012.

infelicidade crônica permeada de frustrações; d) e ainda uma rotina trabalhista que não favorece, historicamente, o desenvolvimento da condição humana, tornando-se urgente fugir dela (a rotina). Então, como é possível a escola aproveitar a ótica da gestão empresarial, considerando-se a função social da escola e do bem comum?

Se autores como Gaulejac (2015, p. 135) afirmam que: "O mundo da finança é um mundo sem memória, cuja língua é desligada da vida concreta em favor de uma linguagem artificial que dá apenas uma visão truncada da realidade que lhe é considerado a descrever." Ou ainda Paro (2010, p.65): "[...] o verdadeiro conteúdo não se transmite, como acontece com uma mercadoria ou objeto qualquer [...]", há de se indagar, portanto, a quem interessa este estereótipo de escola defendido como solução para as mazelas da educação? Certamente, pode-se afirmar que não o é para a população desprivilegiada e tampouco o é para os gestores das escolas no sentido de que poderia contribuir para melhorar a atuação destes.

Paro (2010) faz algumas considerações quanto a esse modelo de escola, quanto à gestão e aos desafios que precisam ser superados. Concernente à gestão, o autor afirma que a relevância do papel da gerência em instituições privadas ou públicas é o de explorar e fiscalizar a força de trabalho para garantir um processo de produção rentável que mantenha o *status quo* das empresas e dos órgãos capitalistas.

Esse mesmo autor critica esse modelo de escola vigente que foca estritamente em atividades burocráticas cerceantes do processo pedagógico de melhoria do ensino (PARO, 2010). Mais do que analisar papéis, responder a relatórios, mapear o suposto desenvolvimento dos alunos, elaborar planos de ação obsoletos, é essencial que haja discussões não somente no contexto escolar, mas também além dos muros da escola, discussões que busquem novas estratégias, metodologias e formação continuada para um aprendizado verdadeiramente eficaz e que corresponda à demanda dos alunos matriculados.

Para que isso seja levado a bom termo é relevante a implementação de políticas públicas que favoreçam ambientes de trabalho saudáveis, livres de pressão por resultados quantitativos, encarar a escola como um espaço de formação humana e o que está posto na legislação e documentos legais (formação do aluno crítico, ativo, democratização da escola dentre outros) sejam concretizados na prática.

Concernente aos gestores (objeto desta pesquisa) que tenham a liberdade profissional para direcionarem e propagarem uma cultura escolar aliada ao respeito às individualidades e ao mesmo tempo que sejam reconhecidos e valorizados em suas atuações.

Ante ao exposto, fica evidente que as condições de trabalho na perspectiva capitalista são consideravelmente insalubres, que funcionários e gestores adoecem diante de pressões por produtividade e lucros para uma camada ínfima da sociedade, passam por um processo de coisificação, que há um abismo entre a elite dominante e as demais pessoas da pirâmide social em relação aos ganhos monetários, configurando uma injusta distribuição de renda.

Cientes de que a gestão nos moldes capitalistas desencadeia doenças e danos irreparáveis aos seres humanos, Gaulejac (2015, p. 289-290) relaciona alguns desses sintomas:

a) perda de sentido; b) perversão dos valores; c) comunicação paradoxal; d) explosão dos coletivos; e) vontade de poder desmedida; f) transformação do humano em recursos; g) pressão sobre os indivíduos em uma competição sem limites; h) assédio generalizado; i) exclusão para uns, estresse para outros; j) perda da confiança no político.

Os gestores das escolas públicas desenvolvem suas rotinas trabalhistas no contexto das unidades escolares, a partir de perspectivas antagônicas como exemplo, algumas descritas a seguir:

- ausência de autoridade - controle;
- discursos demagógicos - superficialidade compartilhada;
- neutralidade - traição
- flexibilidade de caráter
- lealdade institucional - armadilha do capitalismo
- relações afetivas, amorosas e sociais;
- assédio, estresse, depressão;
- na vanguarda do sofrimento psíquico;
- a vida como um plano de carreira;
- a cultura da ansiedade.

Nesse sentido vão se "degradando" lentamente acometidos de transtornos mentais, doenças psíquicas, fisiológicas que resultam em afastamentos, faltas

consecutivas ao trabalho e conseqüentemente desencadeiam uma alta carga de estresse profissional e são acometidos pela síndrome de Burnout⁵⁹.

Finalmente, este trabalho terá como base teórica as obras de Vicent de Gaulejac (2015) e Richard Sennett (2012), assim intituladas: *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social* e *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, respectivamente.

3. Referências

BAUMAN, Z. **A riqueza de poucos beneficia a todos nós?** Tradução Renato Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida, São Paulo: Editora Ideias& Letras, 2015.

ICE- Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação. **Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)** Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira. Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Recife:ICE, [2007?]. Disponível em:< http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_Modelo_Gestao.pdf>. Acesso em: 7 out. 2016.

MASLACH, C., LEITER, M. P. **Take this job and ...love it.** Psychology Today, 32, 50-57, 1999.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SENNETT,R. **A corrosão de caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Tradução de Marcos Santarrita. 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

⁵⁹ Segundo a literatura da área, a síndrome de Burnout é dividida em três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho (MASLACH; LEITER, 1999).

O PROJETO DE REORGANIZAÇÃO DA REDE DE ENSINO DE SÃO PAULO EM PORTAIS DE NOTÍCIAS: ATORES E ARGUMENTOS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Thais Rodrigues Marin

Mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP)

Funcionária da Secretaria de Pesquisa da Faculdade de Educação da Unicamp

thais.marin@gmail.com

RESUMO

Este artigo investiga as notícias publicadas pelos portais UOL e Folha de S.Paulo sobre o projeto de reorganização escolar do Governo do Estado de São Paulo no período de setembro a dezembro de 2015. O artigo identifica quais as fontes de informação citadas nas notícias, isto é, governo, especialistas em educação, estudantes secundaristas, etc., e quais os principais argumentos indicados para defender ou criticar o projeto. Com algumas diferenças entre os dois portais analisados, os dados levantados mostram que as vozes do governo foram as que mais prevaleceram como fontes nas notícias. As universidades e assessorias educativas e de pesquisa representaram uma parcela muito pequena das fontes. A pesquisa sobre as vozes da reorganização escolar que aparecem nas notícias pode ser somada ao debate acerca da naturalização da privatização da educação pública.

Palavras-chave: Privatização da educação; reorganização escolar; cobertura jornalística.

Reorganizar para privatizar

No Brasil, os mecanismos de privatização tornaram-se amplamente presentes nos anos 1990, a partir de reformas do aparelho estatal baseadas nos preceitos da nova gestão pública e da “boa governança” e que induziram a descentralização da estrutura do Estado, a incorporação do ideário da administração gerencial e a disseminação de parcerias com o setor privado para a oferta dos serviços (ADRIÃO, 2009; PECI *et al.*, 2008). A reorganização de redes de ensino é uma das possibilidades de reforma educacional que tem sido adotada por muitos governos locais desde então e que pode ser considerada como uma estratégia que dá margem aos processos de privatização.

Para Adrião (2008), a maior dessas reorganizações foi feita pela rede de ensino paulista em 1995, durante o governo de Mário Covas. Sob a justificativa de ociosidade

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

da rede e de inadequação dos equipamentos às faixas etárias, o objetivo do projeto governamental, *grosso modo*, era o de separar em ciclos únicos as escolas de primeiros e últimos anos do ensino fundamental e as de ensino médio. Ao lado da reorganização, normatizou-se a parceria público-privada para a gestão das escolas. O plano fez parte das medidas de descentralização adotadas pela Secretaria da Educação “*que implicaram o processo ainda em curso de transferência do ensino fundamental para grande parte dos municípios de São Paulo*” (ADRIÃO, 2008, p. 95).

Vinte anos depois, no final de setembro de 2015, a mesma Secretaria da Educação do Estado de São Paulo anunciou novo projeto de reorganização da rede estadual de ensino com as mesmas justificativas. Previsto para ser implantando a partir do início de 2016, a reorganização significava, em números: criação de 754 escolas de ciclo único, aumentando de 1.443 para 2.197 as escolas da rede nessa modalidade; 43% das 5.147 escolas da rede estadual passariam a ser de ciclo único; 94 escolas seriam desativadas e disponibilizadas para o ensino infantil, profissional ou de jovens e adultos; 311 mil alunos seriam transferidos de escola; e mais de 1 mil escolas do estado seriam afetadas pelas mudanças.⁶⁰

Rapidamente, universidades, entidades acadêmicas e profissionais, professores da rede, pais e alunos se mostraram contrários à iniciativa. Em 04 de dezembro de 2015, o processo de reorganização escolar, nos moldes em que foi proposto, foi suspenso por parte do governador Geraldo Alckmin pelo Decreto n. 61.692/2015. Nos 42 dias que se passaram entre o lançamento do projeto e sua suspensão, muitos eventos ocorreram, entre eles: cerca de 200 escolas ocupadas por estudantes em diversos municípios do estado; reintegrações de posse concedidas e revogadas; confronto de estudantes com a polícia em protestos e bloqueio de avenidas; vazamento de áudio do chefe de gabinete da Secretaria da Educação em que declarava estratégias de “guerra” às escolas ocupadas; e demissão do secretário da educação Herman Voorwald.

Esta série de acontecimentos recebeu a cobertura diária dos veículos de comunicação brasileiros e até destaques na imprensa internacional. Para além de informações a respeito das ocupações de escolas e manifestações, as notícias também traziam as apreciações do governo, professores universitários, professores da rede estadual de educação básica, pais, alunos e especialistas em educação sobre o processo

⁶⁰ Dados disponíveis na página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2015, após anúncio do projeto (<http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao/>), e divulgados em entrevistas e coletivas de imprensa.

de reforma. Entre tantos argumentos que figuraram no noticiário, de um lado, os proponentes do projeto afirmavam que os índices de qualidade das escolas mostravam melhores resultados naquelas de ciclo único (BATISTA FILHO, 2015). De outro, professores universitários e demais especialistas em educação indicavam que não havia evidências empíricas suficientes para justificar as mudanças (MOÇÃO, 2015; PÓ et al., 2015).

Croso e Magalhães (2016) afirmam que os grandes grupos de comunicação do país também são atores importantes na arena decisória das políticas públicas de educação. Para as autoras, é justamente pela capacidade que esses grupos têm de pautar a política educacional que se faz necessário “*entender que discursos estão disseminando acerca da educação pública e de que maneira corroboram o fenômeno da privatização*” (CROSO; MAGALHÃES, 2016, p. 29).

Sendo assim e levando em conta as opções políticas, editoriais, profissionais ou até pessoais que estão por trás do processo de produção de notícias e, em especial, da escolha de fontes de informação (MELO, 1985; SCHMITZ, 2011), este artigo investiga as notícias publicadas por dois dos portais de informação mais acessados do país – UOL e Folha de S.Paulo –, no período de setembro a dezembro de 2015, sobre o tema da reorganização da rede paulista. Seu objetivo é identificar as fontes citadas pelas reportagens, com especial atenção para os representantes do Governo e do conhecimento especializado em educação – universidades, ONGs e assessorias educacionais –, e seus respectivos argumentos para defender ou criticar a reforma.

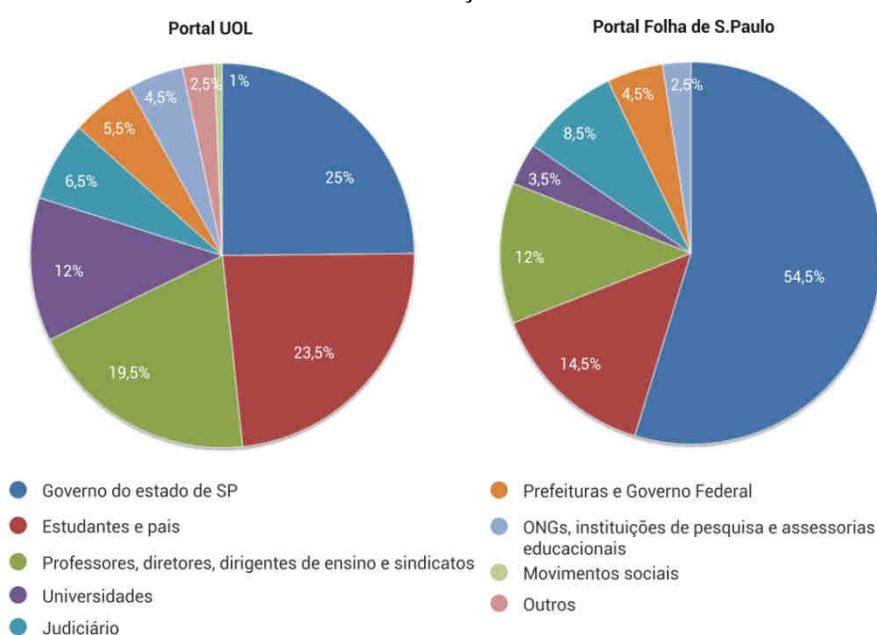
A cobertura dos portais UOL e Folha de S.Paulo

Durante o período investigado, foram encontradas 263 notícias por meio da busca pelo termo “reorganização escolar” nas seções de educação dos dois portais. 176 dessas notícias foram publicadas pelo Portal UOL e 87 pelo Portal Folha de S. Paulo. Inicialmente, as publicações foram divididas em três grupos, de acordo com seu tema principal: ocupações de escolas; manifestações e avaliação geral sobre o projeto. Para esta análise, foram consideradas apenas as publicações identificadas dentro da temática “debate”, uma vez que as falas das fontes apresentadas nas demais notícias se centraram na defesa ou na crítica às ocupações e manifestações e não na avaliação do projeto. Como fontes, foram consideradas todas as pessoas e instituições citadas direta ou indiretamente

pelos veículos para apresentar dados ou outras informações de caráter avaliativo a respeito do projeto de reorganização escolar. Para cada notícia, cada fonte foi contabilizada apenas uma única vez.

Nos Gráficos 1 e 2, é possível observar que, para os dois veículos, as principais fontes citadas são aquelas que estavam envolvidas ou seriam afetadas diretamente pelo projeto, quais sejam, nesta ordem: Governo do Estado de São Paulo, por meio dos representantes de secretarias e órgãos; alunos e pais das escolas que passariam por mudanças; e professores da rede, diretores de escola, dirigentes de ensino e sindicatos.

Gráficos 1 e 2 – Fontes de informação nas notícias sobre o debate



Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a presença das vozes do governo foi duas vezes maior (54,5%) no Portal Folha de S.Paulo em relação ao Portal UOL (25%). Mais interessante ainda é verificar que a presença da fala das universidades, por meio de seus professores e dirigentes, foi proporcional e comparativamente mais marcante dentro do UOL (12%) do que na Folha de S.Paulo (3,5%).

Em um segundo momento da análise, foram considerados os argumentos apresentados pelas fontes para defender ou criticar a reforma. Cada argumento foi contabilizado exatamente de acordo com o número de menções a ele por parte do universo de fontes. Interessante notar que, no UOL, em termos absolutos, o número de menções a

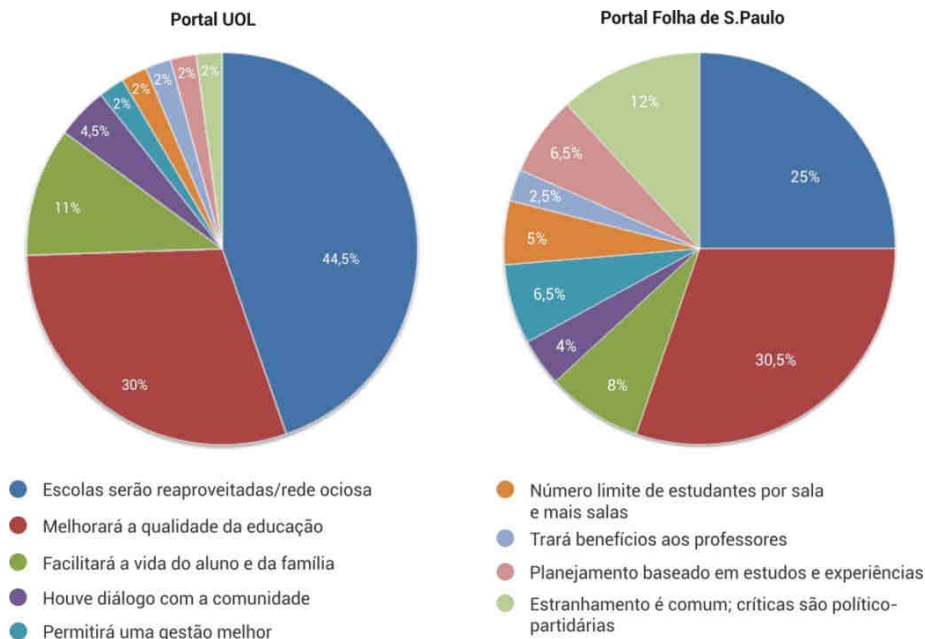
justificativas contra a reforma (121) foi maior do que aquelas que a defendiam (66). Na Folha, o cenário é inverso: 96 falas em defesa da reforma e 48 a criticando.

Optou-se por observar mais atentamente as falas dos proponentes do projeto, isto é, do Governo do Estado de São Paulo, seus gestores e funcionários, e, do outro lado, das universidades, ONGs, instituições de pesquisa e assessorias educacionais, entendidos aqui como detentores do conhecimento especializado sobre educação. Trata-se, aqui, de um universo de 47 falas do Governo no Portal UOL e 76 no Portal Folha de S.Paulo. Quanto às falas das universidades e outras instituições educativas de pesquisa e assessoria, são 30 presentes no UOL e apenas 8 na Folha.

As falas das universidades e entidades de pesquisa e assessoria foram agrupadas neste estudo, pois os argumentos manifestados por ambas se mostraram contrários à reforma. Sabe-se, no entanto, que universidades e assessorias representam atores com papéis e interesses bastante diferenciados quanto à política educacional e, deste modo, é importante esclarecer que esse agrupamento provavelmente não seria possível em outros formatos de investigação. As universidades que apareceram como fontes nas notícias são: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do ABC (UFABC) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Por sua vez, as assessorias citadas são: Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, SEADE, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Mgov Brasil, Parceiros da Educação, Fundação Lemann, Sinapse – Centro Aplicado de Inteligência, Inovação e Gestão Educacional.

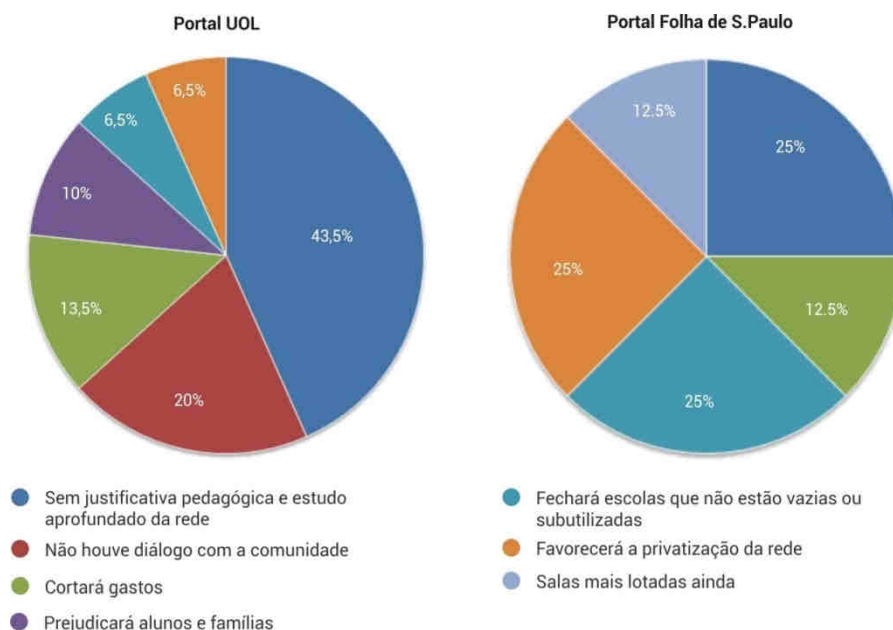
Os Gráficos 3 e 4 mostram uma diferença de inserção dos argumentos do Governo do Estado de São Paulo nos dois veículos. No Portal UOL, três foram as justificativas mais recorrentes usadas por esses atores: 1) ociosidade da rede e reaproveitamento das escolas desativadas (44,5%); 2) possibilidade de melhorar a qualidade da educação (30%), e 3) facilidades que o projeto traria para alunos e familiares (11%). Já no Portal Folha de S.Paulo, para além dessas mesmas falas, também teve destaque a justificativa que afirmava que as críticas ao projeto eram naturais, comuns, devido ao estranhamento causado pelas mudanças e, mais ainda, que elas sofriam influência político-partidária.

Gráficos 3 e 4 – Argumentos do Governo do Estado de São Paulo



Finalmente, os Gráficos 5 e 6 apresentam os argumentos contrários à reorganização escolar. No Portal UOL, a mais presente justificativa desses atores para criticar o projeto foi exatamente o fato de ele não ter uma explicação pedagógica e um estudo aprofundado da rede de ensino. Já no Portal Folha, os argumentos estão distribuídos de maneira mais equânime. Nesse portal, as falas sobre a falta de diálogo com a comunidade escolar e o prejuízo a alunos e famílias não apareceram nas vozes contrárias à reorganização. Por outro lado, o fato do projeto poder gerar salas com uma maior quantidade de alunos do que as atuais esteve presente, diferentemente do UOL.

Gráficos 5 e 6 – Argumentos das Universidades, ONGs, instituições de pesquisa e assessorias educacionais



Fonte: Elaboração própria.

“Privatize-se!”: algumas considerações

Os dados apresentados mostram que, com algumas diferenças entre os dois portais analisados, as vozes do Governo do Estado de São Paulo foram as que mais prevaleceram como fontes nas notícias, sobretudo na cobertura do Portal Folha de S. Paulo. O espaço dado à fala oficial em defesa da reorganização escolar, inversamente proporcional às falas científicas que o poderiam desconstruir, leva-nos a questionar o papel da mídia na naturalização dos grandes pacotes de reforma para as políticas sociais, em especial, para a educação, justificando estratégias privatistas muitas vezes encobertas.

No caso da reorganização da rede paulista de ensino, argumentos como os que apontavam a ociosidade da rede pública, a necessidade premente de melhorar sua qualidade e gestão ou as facilidades diárias que a reestruturação proporcionaria às famílias e aos alunos são os que mais apareceram. Ora, como ser contrário a uma proposta governamental que só pretende beneficiar alunos, famílias, professores e a educação pública de modo geral?

Conforme apontam Croso e Magalhães (2016), “a construção de imaginários que buscam naturalizar a ideia de que o setor privado é inerentemente superior e mais confiável que o setor público é um importante elemento para engendrar a promoção das diferentes formas de privatização” (p. 30). Não é novidade afirmar que a privatização

tornou-se estratégia comum na gestão pública e ganha, cada vez mais, novas nuances. O discurso privatizante para “salvar” a educação, que muitas vezes conta com apoio dos grandes veículos de comunicação, contribui para a naturalização do pacote privatizador como única possibilidade para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

As análises acadêmicas a respeito do projeto de reorganização já apontaram que ele é falho na leitura que faz da rede (PÓ *et al.*, 2015; CÁSSIO *et al.*, 2016). A estratégia do governo de aumentar o número de escolas de ciclo único, portanto, pode ser diretamente relacionada ao ideário privatista. Como também ocorreu com a reorganização da década de 1990, escolas de ciclo único impõem uma maior facilidade para implementar parcerias público-privadas para a oferta do ensino. Sobretudo se considerarmos a reforma nacional do ensino médio que já estava em debate no Congresso Nacional à época e que entrou em vigor no início de 2017, ponderamos se as verdadeiras razões da reorganização não estariam elas mesmas encobertas por parte do governo estadual. Vale lembrar que a crítica especializada e da própria rede de ensino vem, desde 2016, noticiando que a reorganização não foi descartada “por decreto”, mas que tem se aplicado de maneira “silenciosa”, com fechamento de salas, superlotação de turmas, transferência de alunos e redução de quadros funcionais de escolas (CÁSSIO *et al.*, 2016).

Por fim, é importante considerar um mecanismo que é reflexo do movimento de privatização e que tem relação direta com sua naturalização como proposta ideal para a gestão pública. O conhecimento especializado em educação também se “privatiza”. As universidades e centros de pesquisa deixam de compor o rol de “especialistas” da área da educação. Seu lugar é, cada vez mais, tomado por outros atores, como fundações e assessorias de grandes corporações ou até mesmo por representantes políticos ou especialistas de outras áreas de conhecimento. Sobre essa reflexão, duas falas oficiais publicizadas nas notícias investigadas merecem destaque.

O secretário criticou as universidades e disse que se as manifestações viessem das faculdades de economia ele se preocuparia. “Mas não estou preocupado. A teoria nem sempre é efetiva na prática”, disse, em referência às faculdades de educação. “Respeito à academia, mas a reorganização não tem qualquer tipo de preocupação econômica, financeira. Minha única preocupação é a qualidade da educação”. [Herman Voorwald, então secretário da Educação de São Paulo sobre notas de universidades criticando o projeto] (SOUZA, 2015, grifo da autora).

“O número de alunos, espaços não ocupados, situações dos prédios e a otimização de professores foram analisados. Também analisamos as evidências internas, no aspecto pedagógico, mas talvez o que foi escrito não

levou em conta todas as discussões que a secretaria fez ao longo do ano”, afirma. “A gente analisa as evidências internas que temos. Nosso papel no executivo é diferente da academia, que tem todo tempo do mundo”. [Cleide Bochixio, coordenadora de Gestão de RH da Secretaria, ao comentar sobre a UFABC ter contestado os dados oficiais] (REORGANIZAÇÃO, 2015, grifo da autora).

Tomando por base a concepção da educação como campo de conhecimento científico, pôde-se observar que em um debate público polêmico e acompanhado de perto pela imprensa, as universidades – mesmo livremente associadas neste texto a instituições e assessorias educacionais, que já costumam marcar presença nas discussões nacionais sobre educação – tiveram uma participação restrita nas notícias cujo foco principal era as apreciações a respeito do projeto de reorganização escolar.

Essa breve discussão apresentada aqui abre caminhos futuros para algumas questões que não podem ser ignoradas no debate sobre a naturalização da privatização da educação pública. Para além das óbvias disputas políticas por trás da construção da política pública educacional, se há um falso distanciamento entre os conhecimentos da universidade e os conhecimentos e ações de governos, e esse distanciamento ganha espaço na mídia tradicional, como evitar o “desaparecimento” do conhecimento científico no debate público? Como fazê-lo informar tanto o público geral, como os formadores de opinião e os *decision makers* para a tomada de decisões e a avaliação a respeito de políticas? Se a universidade perde seu espaço nas novas dinâmicas do debate público educacional, qual seu papel enquanto produtora de conhecimento?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. Indicações e Reflexões sobre as Relações entre Esferas Públicas e Privadas para a Oferta Educacional no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 48-64, 2009.

ADRIÃO, T. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educação & Sociedade**, vol. 29, n. 102, p.79-98, jan./abr., 2008.

BATISTA FILHO, O. N. **Escolas estaduais com uma única etapa de atendimento e seus reflexos no desempenho dos alunos**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA), 2015.

CÁSSIO, F. L.; CROCHIK, L.; DI PIERRO, M. C.; STOCCO, S. Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista

*Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional,
3 e 4 de agosto de 2017
USP-Ribeirão Preto
Ano V/Publicação I*

na transição 2015-2016. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1089-1119, out./dez., 2016.

CROSO, C.; MAGALHÃES, G. N. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p.17-33, jan/mar., 2016.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MOÇÃO de repúdio à reorganização das escolas estaduais de São Paulo. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 21 out. 2015.

PECI, A.; PIERANTI, O. P.; RODRIGUES, S. Governança e *New Public Management*: convergências e contradições no contexto brasileiro. **Organizações & Sociedade**, vol. 15, n. 46, Salvador, p. 39-55. jul./set., 2008.

PÓ, M. V.; YAMADA, E. M. K.; XIMENES, S.; LOTTA, G. S.; ALMEIDA, W. M. **Análise da política pública de Reorganização Escolar proposta pelo governo do Estado de São Paulo**. São Bernardo do Campo, 2015.

REORGANIZAÇÃO escolar em SP carece de dados que provem eficácia, aponta análise. **Portal UOL**, São Paulo, 01 dez. 2015. Notícias.

SCHMITZ, A. A. **Fontes de notícias: ações e estratégias das fontes no jornalismo**. Florianópolis: Combook, 2011.

SOUZA, M. Secretário diz que reorganização escolar será publicada nos próximos dias. **Portal UOL**, São Paulo, 25 nov. 2015. Educação.

ANACRONISMO PARA O SUBDESENVOLVIMENTO: OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS ENQUANTO PROMOTORES DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

Vânia de F. Martino
UNESP Franca
vaniamartino@uol.com.br

Aline M. Delalibera
UNESP Franca
delalibera.aline@gmail.com

Santiago C. e Monteiro
UNESP Franca
emaildosanti@gmail.com

RESUMO

Verificou-se de que maneira a proposta de itinerários formativos, trazido pela Lei 13.415/17, guarda coerência com o ordenamento jurídico nacional, com a ideia de unicidade do conhecimento e o papel escolar de garantir o acesso à integralidade da cultura humana. Foi realizada a revisão bibliográfica da temática e a interpretação sistemática da legislação pertinente. Uma vez que o poder público fornecerá os itinerários conforme sua disponibilidade, conclui-se que estes se apresentam como mecanismo de flexibilizar o acesso material aos conhecimentos.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; itinerários formativos; privatização do ensino.

INTRODUÇÃO

Partindo-se da Medida Provisória 746/2016, atualmente convertida e aprovada pelo Congresso Nacional na Lei 13.415/2017, este estudo pretende refletir sobre a proposição do currículo do ensino médio ser composto por itinerários formativos, conforme alteração ao art. 36 da LDB/1996, e como tal iniciativa confere um grave desalinhamento com o pensamento contemporâneo de se considerar o conhecimento em seu aspecto complexo e conexo, bem como com o papel escolar de garantir o acesso à integralidade da cultura e dos saberes sistematizados pela humanidade.

METODOLOGIA

O primeiro momento deste estudo consistiu na revisão bibliográfica da temática, particularmente, artigos científicos que tratam da matéria e escritos teóricos que versam sobre currículo escolar e a acesso democrático ao conhecimento. Em um segundo momento foi realizada a interpretação sistemática da nova legislação que veio regular a reforma do ensino médio, colocando-a em face do ordenamento brasileiro já positivado e vigente. Além disso, tivemos o aporte da doutrina jurídica nacional para realizar tal análise. Os resultados obtidos nessas duas primeiras etapas foram confrontados de forma qualitativa com o intuito de apresentar, ao final, um posicionamento crítico sobre o objeto recortado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, on-line), observamos em nosso país uma regulamentação da educação enquanto direito social, voltada para o desenvolvimento individual, da cidadania e para o mercado de trabalho. Neste contexto, o dever do Estado na prestação da educação formal se dá por meio da escola, vide art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996, on-line). Neste sentido, destaca-se o fato de o ensino regular ser imprescindível para o funcionamento do regime democrático, mesmo porque a educação informal não seria capaz de garantir o acesso material às finalidades legalmente fixadas (BULOS, 2008, p. 1364).

Em contrapartida, apesar de verificarmos uma preocupação do constituinte com o desenvolvimento subjetivo dos indivíduos, o que de fato presenciamos nas políticas educacionais brasileiras é um maior destaque para uma formação voltada para a prática profissional, seja por meio de uma abordagem utilitarista para o “mundo do trabalho”, seja para a preparação ao ingresso nos bancos das universidades. Não é à toa que tal dinâmica acompanha a onda global de se pensar a educação enquanto serviço, ou seja, mera mercadoria. Nesta seara, destaca-se o protagonismo da Organização Mundial do Comércio (OMC), ao elaborar o *General Agreement on Trade in Services - GATS* (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017, on-line).

De acordo com FERRETI e LIMA (2017, on-line), desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), há uma aproximação do governo federal brasileiro com publicações de entidades internacionais, como é o caso do Relatório Delors (1998) e do documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL/OREALC, 1992). Documentos estes que são importantes para a elaboração ulterior das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM, 1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), que, de forma geral, orientavam uma organização curricular baseada na formação de competências e de habilidades demandadas pelo processo de produção de mercadorias e serviços. Já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) houve uma reedição das DCNEM (2011), reforçando, mesmo que de forma mais crítica, a importância da relação entre trabalho e sociedade. Ainda, foram promulgadas políticas que garantiriam um maior acesso ao ensino pelos grupos menos privilegiados, como é o caso do Fundeb, do Reuni e do ProUni. Destaque para este último que, de certa forma, acabou injetando massivos recursos públicos no setor privado de ensino. Tais políticas foram mantidas durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016), porém reforçaram-se as articulações com a iniciativa privada na educação básica, como é o caso do Pronatec. Um grande avanço ocorre a partir de 2010 com a realização periódica de Fóruns e Conferências Educacionais nos três níveis de governo - municipal, estadual e federal - prática que aumentou a participação popular, mesmo que de forma consultiva, nas deliberações produzidas pelo Ministério da Educação e seus órgãos coligados. Ao contrário, o momento atual, representado pelo governo de Michel Temer, se define por um neoliberalismo mais agressivo, em que a principal referência é a modernização tecnológica, aliada ao capitalismo financeiro e a índices internacionais de “qualidade”. Cenário que justificou a urgência da reforma do ensino médio por meio de uma Medida Provisória 746/16, que se origina de uma imposição de “cima para baixo” da presidência da república, o que confronta diretamente aquilo que vinha sendo construído em relação à participação da sociedade civil e dos diversos entes federativos nos debates educacionais.

A escola básica brasileira organiza-se em um modelo disciplinar, decorrente, conforme apontam GEHARD e ROCHA FILHO (2012, p.127), de uma visão de mundo mecanicista, influenciada pela fragmentação dos processos de produção industrial do final do séc. XIX. Por conta disso, essa perspectiva especializada seria insuficiente para

explicar os fenômenos em sua totalidade, surgindo assim a necessidade de se pensar a realidade em sua mais ampla complexidade e conexões.

Por conta dessa abordagem epistemológica contemporânea, surge nos documentos educacionais brasileiros mecanismos como a interdisciplinaridade e a transversalidade, que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 31), pretendem relacionar os diferentes aspectos que compõem a complexidade do real. JACOMELI (2007, p. 124) aponta que essa abordagem epistemológica nos PCNs advém da *teoria da complexidade* proposta de Edgar Morin.

MORENO (1997, p. 58) propõe que a fragmentação disciplinar só é possível ao final da análise do objeto, ao contrário, estaríamos diante de uma abordagem dirigida do fenômeno. Neste sentido, a forma mais razoável de pensarmos o currículo seria na forma integrada, uma vez que a fragmentação do conhecimento é uma resposta ultrapassada para a análise crítica da realidade.

Somado a isso, PARO (2012, on-line) afirma que a educação enquanto apropriação cultural é um direito de todos, ela é necessária ao desenvolvimento da sociedade e ao fortalecimento da democracia. Ele acredita que o cidadão não precisa apenas ter acesso ao conhecimento e informações, mas que deve ter acesso à toda cultura, na forma de desenvolvimento científico, filosófico, ético, artístico, tecnológico, para assim se apropriar dela e se fazer livre. É o papel privilegiado que SAVIANI (2008, p.5) identifica na escola, em difundir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Ainda, FREIRE (1991, p.16) aponta que tal papel não deve ser desempenhado de maneira unilateral, oposto disto, o saber deve ser coletivamente construído, levando em conta as necessidades e o protagonismo do sujeito envolvido no processo educativo.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No capítulo da Educação Básica da LDB (Lei 9294/96), na seção que trata do Ensino Médio, particularmente, o art. 36 foi recentemente alterado pela Lei 13.415/2017, que derivou da conversão da Medida Provisória 746/2016, vulgarmente conhecida como *Reforma do Ensino Médio*, estabelecendo nessa fase do ensino escolar a adoção dos *itinerários formativos*. Segundo a justificativa inicial para a MPV 746/16 (BRASIL,

2016, on-line), a escolha dessa proposta por itinerários se deve à necessidade de se tornar o currículo mais “atrativo” para os jovens, bem como tenta aliar o modelo brasileiro aos de outros países, os quais não são nomeados no texto, em que o aluno optaria para a escolha de sua formação a partir dos quinze anos.

Da forma como está redigida a nova legislação (BRASIL, 2017b, on-line), o que se verifica é que somente o ensino de língua portuguesa e matemática serão obrigatórias durante o ensino médio. Além disso, haverá os estudos e práticas de educação física, arte, sociologia, filosofia e língua inglesa. Importante percebermos que o legislador opta por utilizar termos (“estudos e práticas”) que possibilitam uma interpretação que daria margem para uma oferta desses conteúdos de forma mais flexibilizada, afinal, levar os alunos ao cinema poderia substituir a disciplina de arte. Além disso, percebemos que todas as demais disciplinas, que hoje são tidas como componentes obrigatórios, passam a compor uma das cinco áreas do conhecimento a serem escolhidas pelo educando, ou seja, a escolha por um desses itinerários significa obrigatoriamente a exclusão de todos os demais. Neste sentido, o acesso ao conhecimento se dará de forma ainda mais fragmentada e limitada, colocando em prejuízo a possibilidade de uma formação holística e capaz de compreender a complexidade dos fenômenos que compõem a realidade que nos cerca. Pior, segundo as propostas apresentadas para a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a, on-line), há uma tendenciosa substituição das possibilidades de se trabalhar de forma transversal para uma proposta de se incluir os temas chamados de integradores, ou seja, as conexões interdisciplinares seriam abordadas dentro da própria disciplina.

Há que se destacar que o legislador prevê a possibilidade de o aluno cursar mais um itinerário (§5º, art. 36), mas isso dependerá da oferta pela escola, já que conforme o caput do mesmo artigo, o legislador é incisivo ao determinar que a oferta dependerá da possibilidade do sistema de ensino (BRASIL, 2017b, on-line). Parece-nos que tal “possibilidade” acaba por afastar do poder público a obrigatoriedade da oferta, ou seja, a escolha dos sistemas de ensino será aquela que gerar menor custo. Se não houver professores, não haverá o itinerário. Tal prática poderá, sim, restringir ainda mais os processos seletivos de contratação, bem como, facilitará a realização de parcerias e convênios com o setor privado, com destaque para a área de formação técnica (§6º e §8º, art. 36). Além disso, o legislador prevê a oferta do ensino a distância (§11 do art. 36) e com professores de notório saber na formação técnico profissionalizante (art. 61, IV).

Preocupa-nos, ainda, como os processos seletivos de ingresso ao ensino superior irão acompanhar tais alterações (art. 44, § 3º), afinal, dependendo da oferta dos itinerários a concorrência democrática para as vagas do ensino superior será amplamente prejudicada, principalmente aqueles indivíduos que dependerem da oferta pública.

Essa proposta curricular por itinerários nos parece incoerente quando analisada em face de nosso ordenamento jurídico posto. Se tomarmos por base nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988, on-line), pode-se falar em evidente inconstitucionalidade, já que com a limitação do acesso ao conhecimento, advindo dessa restrição curricular de acordo com a possibilidade de oferta, temos afronta ao objetivo da república em erradicar a marginalização (art. 3º, III). Além disso, uma vez que tal oferta não será igualitária, a isonomia prevista no art. 5º fica amplamente comprometida. Colocando em cheque, também, a igualdade de acesso à escola (art. 206, I), a liberdade de aprender (art. 206, II) e a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino (art. 208, V). Quando deparada com os princípios e finalidades fixadas na própria LDB/96 (BRASIL, 1996, on-line), norma que foi o principal objeto das alterações da medida provisória, tais incoerências sistêmicas persistem, como, por exemplo, as disposições gerais de a educação básica garantir o progresso em estudos posteriores (art. 22). O MEC, em suas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), reiteradamente defende a ideia de se pensar o conhecimento de forma correlata, respeitando o processo formativo dos estudantes. Sem contar a afronta a todos os debates e movimentação da sociedade brasileira para a elaboração do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, on-line).

SAVIANI (2016, on-line), em relação aos itinerários formativos, confere duras críticas, alegando que a pretensa flexibilidade curricular nada mais seria do que uma camuflagem para uma determinação de uma oferta possível e não ideal. Além disso, a pretensa liberdade de escolhas dos adolescentes consistiria numa inversão de papéis, em que os adultos afastariam suas responsabilidades de garantir o futuro de seus descendentes.

Ao final, essa reformulação curricular acaba por coincidir com a crítica que PARO (2012, p. 89) faz em relação ao ensino se pautar em modelos internacionais de avaliação. O desempenho em provas como o Saesp, a Prova Brasil, fazem o poder público utilizar pacotes e “sistemas” de ensino da iniciativa privada, vide financiamento do BIRD e Banco Mundial para a consultoria e formação de profissionais na implantação do “novo

ensino médio” (FREITAS, 2017, on-line), ferindo a liberdade que os professores têm em ensinar além de utilizar dinheiro público para favorecer interesses privados, tirando da escola as condições de organizar e realizar o ensino de acordo com suas particularidades políticas e pedagógicas. O autor acredita que a invasão do setor privado no espaço público, reduz a universalidade da cidadania e desestabiliza o processo da construção educativa nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos possibilitou verificar que há incompatibilidades teóricas e incoerências normativas na proposta de se trabalhar com a lógica de itinerários formativos no currículo do ensino médio brasileiro, consoante o estipulado pelo legislador do Lei 13.415/2017. Neste sentido, uma vez que o art. 12 da nova lei prevê a participação dos sistemas de ensino no ano subsequente à publicação da BNCC para a implementação da reforma, imprescindível a participação popular nos debates estaduais e municipais, já que há uma boa margem de “possibilidades” a serem estabelecidas em âmbito local. Estaríamos diante de uma feroz disputa política pela ressignificação dos espaços educacionais formais, sendo notável o papel do capital financeiro em tentar lançar mãos de potenciais lucros e das elites em resguardar seus privilégios?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **MPV nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral [...]. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=2517992&disposition=inline>>. Acesso em: 20 jul. 2017..

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Apresentação dos Temas Transversais, Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional.** São Paulo: Saraiva, 2008.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória no 746/2016. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr- jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ensino Médio:** tragédia que substitui tragédia. 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/22/ensino-medio-tragedia-que-substitui-tragedia/amp/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ensino Médio será financiado por BIRD e Banco Mundial.** 2017. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/18/ensino-medio-sera-financiado-por-bird-e-banco-mundial/>> Acesso em: 20 jul. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno. **Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p.329-332, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia Cardoso da; PUTZKE, Camila Kipper. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p.1-21, jul. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9413>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

GERHARD, Ana Cristina; ROCHA, João Filho Bernardes da. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, Rs, v. 17, n. 1, p.125-145, mar. 2012. Disponível em:

<<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/210>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **PCNs e temas transversais**. Campinas, SP: ed. Alínea, 2007.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: **TEMAS transversais em Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 19-60.

NEIRA, Marcos et al. **AntiCast 260: Reforma do Ensino Médio e Ocupações de Escolas**. 2016. Disponível em: <<https://soundcloud.com/anticastdesign/anticast-260-reforma-do-ensino-medio-e-ocupacoes-de-escolas>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Última do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/TnprRq21Iuc>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Interferências privadas na escola básica: sequestro do público e degradação do pedagógico. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2012. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. v. 3, p. 85 - 95. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2014/10/interferencias-privadas-na-escola-basica.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ESCOLA DE CIVISMO E CIDADANIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A GESTÃO MILITAR EM COLÉGIOS PÚBLICOS DE GOIÁS

Vinicius Borges Alves - UNESP/Rio Claro
viniciusborgesalves@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto apresenta considerações sobre a pesquisa de doutorado em educação (Unesp/Rio Claro) que tem como objetivo analisar a gestão militar em colégios públicos de Goiás, os chamados CPMG. A pesquisa é bibliográfica, documental e de campo. As considerações buscou problematizar as implicações que o modelo de gestão pode ter no que se refere ao direito à educação pública gratuita. A legislação indica um crescimento vertiginoso desse modelo de colégio na rede estadual. Ressalta-se que a disciplina e os bons desempenhos tem sustentado a ampliação dos CPMG, e ainda que o processo adotado para matrícula pode ser entendido como ameaça o direito à educação pública gratuita.

Palavras-chave: Gestão Militar. Direito à educação. Colégio Militar.

Introdução

Com a aprovação do projeto nº2180/15 que regulamentou oito unidades de escolas públicas em Colégios da Polícia Militar de Goiás (CPMG) o número de escolas sob o comando da Polícia Militar de Goiás atingiu um total de 26 unidades distribuídas em dezessete cidades, incluindo a capital Goiânia. A crescente ampliação desse modelo adotado em Goiás tem gerado muitos debates e principalmente dúvidas quanto as especificidades dos CPMG. O modelo adotado em colégios públicos da rede estadual de ensino de Goiás vem sendo sustentado pelo governo pelos bons resultados em avaliações e testes de proficiência, sobretudo no Enem. Entre as dez melhores médias da rede estadual de ensino de Goiás no Enem (2014), cinco são de colégios sob o comando da Polícia Militar.

A primeira iniciativa de gestão administrativa dos chamados CPMG foi regulamentado pela portaria nº 604 de 19 de novembro de 1998. Em 1999 a Polícia Militar de Goiás recebeu do Governo do Estado a unidade Vasco dos Reis (Goiânia) iniciando seu trabalho com 440 alunos e em 2000 o Colégio Hugo de Carvalho Ramos,

com 1.700 alunos. Antigas unidades da rede estadual que passaram a ser denominadas Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG).

Com a lei 14.050 de 21 de dezembro de 2001 novas unidades dos CPMG são criadas nos seguintes municípios: Rio Verde, Itumbiara e Anápolis. Em Anápolis, a implantação do colégio ocorreu em meio a discordância da população, fato que levou o adiamento de sua implantação para o ano de 2005. De acordo com a informação do sítio do CPMG Gabriel a primeira tentativa para implementar o CPMG no Colégio ocorreu nos anos de 2005 e 2006, contudo, não se efetuou porque pais e alunos se colocaram contrários à sua concretização. Em 2007 o Colégio Polivalente Gabriel Issa passa ser a segunda unidade dos CPMG, tendo o nome alterado para Colégio da Polícia Militar de Goiás Unidade Polivalente Gabriel Issa, antigo Colégio Polivalente do Regime Militar (1964-1985).

No ano de 2007 com a lei 16.152 novos colégios são acrescentados, sendo o CPMG Carlos Cunha Filho, Rio Verde e o CPMG Dionária Rocha, Itumbiara. O convênio estabelecido entre a Secretaria da Educação e a Secretaria de Segurança/ Polícia Militar é organizado segundo ambas as autarquias, de modo que, os professores e coordenadores são vinculados a Secretaria da Educação; já a gestão é mantida por membros da Polícia Militar que exercem diversas funções administrativas, inclusive de direção. À essas funções comissionadas dos militares são atribuídas gratificações que podem variar de oitocentos reais a dois mil reais. Em 2013 o projeto de ampliação dos Colégios Militares é retomado em Goiás é sendo autorizado dezessete novas unidades de ensino. É importante dizer que as unidades passam por adequações e reformas com objetivo de oferecer um atendimento apropriado aos estudantes.

Em 2014, pelas leis 18.507 e 18.556, a cidade Palmeiras de Goiás, Catalão e Santa Helena de Goiás foram contempladas cada uma com uma unidade CPMG. Desde sua ampliação, o projeto tem sido alvo de inúmeras críticas por parte do Sindicato dos Professores (SINTEGO), Fórum Estadual de Educação (FEE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e das instituições de ensino superior (IES), sobretudo da Universidade Federal de Goiás (UFG). Dentre os principais argumentos está a defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, ou seja, temem que o projeto possa ameaçar a autonomia das escolas e principalmente o direito à educação preconizada pela emenda 59/2009. O ano de 2017 teve início com mais unidades repassadas à gestão militar, trata-se da lei nº 19.578, de 06 de Janeiro de 2017 que regulamentou novas

unidades tornando o estado de Goiás com maior número de Escola Militar.

Para fins metodológicos é necessário uma distinção entre Escola Militar e Escola da Polícia Militar, pois de modo geral a extensa bibliografia está pautada predominantemente por duas linhas de investigação. (i) relacionados ao Regime Militar, (ii) escolas de militares (forças armadas). Após levantamento no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com o termo de busca “Colégio Militar” foram encontrados 95 trabalhos (26 teses e 69 dissertações).

Com esse levantamento identificamos algumas pesquisas relacionadas ao nosso objeto de pesquisa, principalmente nos programas localizadas no centro-oeste. “Violências e silenciamentos: a representação social do fenômeno bullying, entre jovens de uma escola militar em Goiânia” (SOUZA, 2012); “A militarização da escola pública em Goiás” (SANTOS, 2016); SANTOS (2010). “A genealogia dos regimentos internos do colégio da polícia militar de Goiânia”.

Como mencionado anteriormente, a gestão adotada no CPMG é de responsabilidade do Comando de Ensino Policial Militar subordinado à Secretaria de Segurança Pública, ou seja, as funções administrativas dos colégios são atribuídas a membros da Polícia Militar. De acordo com a lei 14.044, art 2º § 3º os comandantes-diretores das unidades do Colégio da Polícia Militar serão designados pelo Comandante Geral da Polícia Militar. Nesse sentido, o modelo adotado vai de encontro com a legislação brasileira. A Constituição Federal no seu art. 206, inciso VI, e a LDB no seu art. 3º, inciso VIII, ambas pressupõem “gestão democrática do ensino público”. O conceito de gestão democrática, embora seja amplo é as vezes divergentes, prevê alguns princípios imprescindíveis. Para Dourado (2012, p. 54) “a defesa da gestão democrática como princípio faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares”

As características apontadas pelo autor são fundamentais para a efetivação de uma gestão democrática. Esses princípios como prática social devem ser pensados em um processo de forma integrada. No entanto nos dedicaremos a um deles para melhor entender as implicações do modelo de gestão adotados nos Colégios Militares, ou seja, a escolha do diretor. Uma vez que “as eleições diretas para diretores, historicamente, têm sido a modalidade considerada mais democrática pelos movimentos sociais, inclusive dos trabalhadores da educação em seus sindicatos” (Dourado 2012, p.75). A escolha do

diretor pela comunidade escolar além de constituir como um requisito para democratização da escola pública, fortalece a instituição em sua finalidade. É importante ter clareza que “o processo de democratização da escolha de diretores tem contribuído para se repensar a gestão escolar e o papel do diretor e do conselho escolar (Dourado (2012, p.78).

Por essa razão, a escolha do diretor é apontada como importante meio para a democratização dos sistemas públicos de ensino. No entanto, no atual contexto permanecem práticas que obstaculizem sua concretização, ou seja, a prática de designação de membros da polícia militar para o cargo de diretor das unidades de ensino da rede pública de Goiás.

Para Libâneo (2008, p.113) a escolha do diretor de escola requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar. Infelizmente, predomina ainda no sistema escola público brasileiro a *nomeação* arbitrária de diretores pelo governador ou prefeito”.

O modelo de gestão mencionado pelo autor pode-se dizer que ainda prevalece nas diferentes redes de ensino pelo Brasil. Essa política assumida pelo Estado, reduzindo a participação da comunidade escolar, tem por objetivo eliminar a autonomia das instituições de ensino, relações já mencionado como fundamentais para a democratização da escola.

Com relação a organização pedagógica é importante ressaltar que além das matérias de civismo e cidadania o estudante está condicionado a diversas regras que normalmente não são encontradas em escolas regulares “usar óculos com lentes ou armações de cores esdrúxulas, mesmo sendo de grau, boné, tiaras, ligas coloridas ou outros adornos, quando uniformizados; mascar chiclete ou similares nas dependências do CPMG”. (REGIMENTO INTERNO, CPMG, 2016).

Essas são algumas das normas disciplinares que o estudante deve seguir. Existem ainda as condutas baseadas no respeito e obediência aos superiores dentro e até fora da escola. Se o aluno acumula muitos pontos por quebrar essas regras, pode ser transferido. É preciso ressaltar que a ausência total de normas no espaço escolar prejudica o funcionamento do estabelecimento de ensino, entretanto, entendemos que por serem regras de caráter militar extrapolam a noção de cidadania que a escola pública busca alcançar.

O principal argumento adotado para legitimar a ampliação dos Colégios Militares

são os bons índices em avaliações externas (Ideb, Enem) e aprovação nos vestibulares. O modelo é inspirado na concepção de gestão por resultados. No final da década de 90 é implantado no Estado do Ceará Colégio da Polícia Militar semelhante ao modelo adotado em Goiás. Em estudo sobre o desempenho do Colégio da Polícia Militar do Ceará (CPMCE) Gadelha e Frota (2013, p.19) afirma que “o CPMCE tem demonstrado uma preocupação constante com esses indicadores, pois, de certa forma, refletem o modelo da gestão implementada no colégio e a responsabilidade com os resultados”. De acordo com os autores, o Colégio da Polícia Militar obteve em 2011 Ideb (6,0), sendo portanto a segunda escola com melhor nota da rede estadual de ensino, atrás somente do Colégio Militar do Corpo de Bombeiros (Ideb 6,1).

Em Goiás, entre as dez melhores médias do Estado no Enem (2014), cinco são de colégios sob o comando da Polícia Militar. O aspecto mais relevante a ser analisado é o indicador econômico e o índice de permanência na Escola. Os dados revelam que as duas escolas com maior colocação no exame possui alunos com indicador de nível socioeconômico alto e índice de permanência na escola acima de 80%. Essa constatação permite nos dizer que as condições socioeconômicas dos estudantes do Colégio Militar possui intrínseca relação com o desempenho escolar.

De acordo com o projeto do CPMG Hugo de Carvalho Ramos, o objetivo é “desenvolver um trabalho participativo, voltado para um ensino de formação integral do aluno, visando um ensino de qualidade, preparando-o para o exercício consciente do civismo e da cidadania, tornando-o cumpridor de seus deveres e amparado pelos seus direitos, mediante a orientação e a formação do aluno para o mercado de trabalho”.

O CPMG possuem ainda outras dimensões que merecem ser mencionados. Uma delas diz respeito ao direito à educação. De acordo com o regimento do CPMG art. 68, “o ingresso do aluno no CPMG será efetivado mediante seleção ou sorteio, coordenada por comissão nomeada pelo Comando de Ensino da PMGO e presidida pelo Comandante e Diretor da Unidade Escolar”. A razão pela qual tem se adotado esse mecanismo de seleção é em função da grande procura pelo CPMG. É importante ressaltar que dificilmente conseguiriam manter a excelência sem o processo de exclusão e seletividade, ou seja, os estudantes já ingressam nos colégios com um grau relativo de desempenho. De acordo com Ximenes (2014, p.379)

O objetivo do direito à educação é alcançar a igualdade de base em termos de sucesso escolar, com respeito à diversidade. Nesse caminho, ambiente escolar,

conteúdos e processos educacionais são partes estruturantes e inalienáveis do direito à qualidade, devem assim ser protegidos e realizados.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que determinados processos educacionais ao adotar mecanismos de seleção que assegurem desigualdade de aprendizagem nega por assim dizer o direito à educação, ou seja, há que se reconhecer distinções dentro da rede pública de ensino de Goiás com os chamados CPMG.

A outra dimensão diz respeito ao custo de manutenção para a família que tem o filho matriculado nesse tipo de colégio. O uniforme (fardamento) a ser providenciado pela família varia entre R\$ 400,00 a R\$ 700,00. Além do gasto com o fardamento é previsto uma contribuição mensal que entendemos como violação do caráter público e gratuito da Educação Básica, assim “a necessidade dos materiais e mesmo da contribuição voluntária é preocupante, pois ao ferir o princípio da gratuidade, viola-se a condição da escola como universal e equitativa” (BASÍLIO, et al, 2014). Portanto, essas condições ameaçam o direito à educação e ainda infringe o que preconiza a emenda constitucional 59 de 2009.

Considerações Finais

De acordo com o que foi discutido pode-se dizer que o atual contexto, marcado pela ampliação dos Colégios da Polícia Militar de Goiás, é preocupante. Isso porque o modelo possui diversas características das quais não concordamos.

No que se refere a transferência da gestão dos colégios para o comando da Polícia Militar entendemos como um retrocesso, pois as eleições de diretores pela comunidade escolar é considerado como uma das vias para a democratização da educação básica.

Quanto a questão do direito à educação o modelo possui características que fere princípios constitucionais, ou seja, ao adotar taxas e normas que geram custos para as famílias esse tipo de escola perde o sentido da gratuidade. Com relação aos mecanismos de seleção adotados nos CPMG entendemos como uma prática que além de controlar o acesso não assegura a permanência do estudante, visando portanto uma educação elitista.

Com relação aos objetivos dos CPMG em garantir bons resultados nos exames (Ideb, Enem, Vestibulares) entendemos com uma prática que pouco contribui para a formação integral do indivíduo. Neste caso, a escola como espaço formativo deve recusar toda forma de dominação e subordinação que a ela é imposta. As atividades como ordem

unida, fardamento, hierarquização e continência dos alunos aos professores e policiais visa uma formação moral e cívica que durante muito tempo predominou na educação brasileira.

Referências

BASÍLIO, Ana Luiza et al. Educação sitiada: Escolas a serviço da militarização das cidades. **Portal Aprendiz**. 26/02/2014. Disponível em <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/02/26/educacao-sitiada-escolas-a-servico-da-militarizacao-das-cidades/> Acesso em 15 ago. 2016.

_____. Educação sitiada: Por dentro dos Colégios da PM em Goiás. **Portal Aprendiz**. 26/02/2014. Disponível em <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2014/02/26/educacao-sitiada-por-dentro-dos-colegios-da-pm-em-goias/> Acesso em 15 ago. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil - 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. **LDB**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes nacionais e bases da educação nacional, e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação 102 p. (Série fontes de referências).

DIETRICH, Julia. Para Pesquisador, a polícia no comando do ensino é um equívoco educacional. **Portal Centro de Referência em Educação Integral**. 26/02/2014. Disponível em <http://educacaointegral.org.br/noticias/para-pesquisador-policia-comando-ensino-e-um-equivoco-educacional/> Acesso em 15 ago. 2016.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. 4 ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/rede e-tec Brasil, 2012. Disponível em <http://docplayer.com.br/2683636-Gestao-da-educacao-escolar-luiz-fernandes-dourado.html> Acesso em 15 ago. 2016.

GADELHA, Antonio Walberto; FROTA, Francisco Horário da Silva. **A Efetividade da Educação no Estado do Ceará**: Estudo Realizado no Colégio da Polícia Militar do Ceará. Revista do Mestrado Profissional em Planejamento em Políticas Públicas, Ceará, v. 1, n. 9, p. 1-35, set./dez., 2013. Disponível em <http://seer.uece.br/?journal=politicaspUBLICASemdebate&page=article&op=view&path%5B%5D=1006&path%5B%5D=958> Acesso em 15 ago. 2016.

GOIÁS. Governo do Estado de Goiás. **Lei 14.044** de 21 de dezembro de 2001. Goiânia. Disponível em http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=2151 Acesso em 15 ago. 2016.

_____. **Lei 8.126** de 18 de junho de 1976. Disponível em http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7296 Acesso em 15 ago. 2016.

_____. **Lei 14.050** de 21 de dezembro de 2001. Goiânia. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2001/lei_14050.htm Acesso em 15 ago. 2016.

_____. **Lei 18.324** de 30 de dezembro de 2013. Goiânia. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18324.htm Acesso em 15 ago. 2016.

_____. **Lei 18.342** de 30 de dezembro de 2013. Goiânia. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2013/lei_18342.htm acesso em 15 ago. 2016.

_____. **Lei 19.332** de 03 de junho de 2016. Goiânia. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2016/lei_19332.htm Acesso em 15 ago. 2016.

_____. **Lei 18.556** de 25 de junho de 2014. Goiânia. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18556.htm Acesso em 15 ago. 2016.

_____. **Lei 18.507** de 09 de junho de 2014. Disponível em http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2014/lei_18507.htm Acesso em 15 ago. 2016.

GOIÁS. Comando de Ensino Policial Militar. **Regimento Interno**. Disponível em <http://cpmg-ayrtonsenna.com.br/arquivos-noticias/regimentointerno2016.pdf> Acesso em 15 ago. 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

NOGUEIRA, Jefferson Gomes. **Educação Militar**: uma leitura da educação no sistema dos Colégios Militares do Brasil (SCMB). Dissertação (Mestrado e Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2014.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. 131 f. Dissertação (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Raimunda Delfino dos. **A genealogia dos regimentos internos do colégio da polícia militar de Goiânia**. 2010. 130 f. Dissertação (mestrado em letras e linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SOUZA, Sirley Aparecida de. **Violências e Silenciamentos**: a representação social do fenômeno bullying, entre jovens de uma escola militar em Goiânia. 2012. 140 f. Dissertação (mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à Educação Básica de Qualidade**: teoria e crítica. 1. ed. São Paulo: Quartier Latin, 2014. v. 1. 430p.

EIXO 3 - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO

O CONTROLE SOCIAL DOS PROGRAMAS DE SUBVENÇÃO À INICIATIVA PRIVADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Beatriz Aparecida da Costa
Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências de Rio Claro
Beatriz_ap_costa@hotmail.com

Financiamento: Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior -
CAPES.

RESUMO

Programas de subvenção à iniciativa privada para o atendimento de alunos de 0 a 3 anos que não encontram vaga na rede municipal de ensino, foram identificadas em municípios paulista e vem sendo pesquisados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional – GREPPE. Sabendo que existe na sociedade brasileira instrumentos de controle social como os Conselhos Municipais, este estudo em andamento tem a intenção de analisar o posicionamento destes órgãos em cinco municípios do interior do estado de São Paulo, em relação aos programas de parceria na educação infantil. A partir da abordagem qualitativa e da análise de documentos, observamos expressões em relação aos programas de parceria na educação infantil em apenas três dos oito conselhos pesquisados, representando um percentual pequeno de comentários dentro os temas tratados.

Palavras-chave: Controle Social. Ministério Público. Subvenção à iniciativa privada.

Introdução

A legislação brasileira desde 1988 com a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9.394/1996, garante a criança de 0 a 3 anos o direito a educação de qualidade, sendo ela ofertada de forma gratuita e devendo ao Estado garantir tal atendimento.

Anteriormente a tais legislações, a creche era reconhecida como um serviço de assistência aos pobres e necessitados, seu atendimento era ofertado, na maioria das vezes, por entidades da sociedade civil, que recebiam financiamento público para o fim que se propunham (KUHLMANN, 1998).

A promulgação de tais leis, do ponto de vista político-jurídico, modifica o caráter geral da creche, pois ela passa de um âmbito assistencial para um âmbito educacional, tendo reconhecido em lei a obrigatoriedade de sua oferta pelo Estado. Tais modificações na legislação representaram grandes avanços em prol da educação infantil.

Com o movimento de reforma dos anos de 1990, estratégias de terceirização, publicização e privatização se ampliaram no Estado brasileiro, descentralizando as atividades do Estado, principalmente no que se refere as políticas sociais, transferindo a execução para a sociedade. O que se materializou pela criação de espaços públicos-não-estatais e a constituição de parcerias entre a esfera pública e privada (BRASIL, 1995).

Na área educacional especificamente, tal publicização perpetrada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso atingiu intensamente a educação infantil, mais especificamente a creche, que como ressaltado acima já apresentava um histórico de atendimento pela iniciativa privada com parcerias com o poder público. Outro fator que contribuiu para o aprofundamento das parcerias na educação infantil foi a ênfase no atendimento do ensino fundamental posta pelo Fundef (BORGHI, ADRIÃO, ARELARO, 2009).

Desde o ano de 2009 pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educação - GREPPE (ADRIÃO, 2009; BORGHI, 2012; COSTA, 2014; DOMICIANO, 2009; OLIVEIRA, 2010, 2013) vem identificando um “rearranjo” dentro do âmbito dessas parcerias na esfera educacional, quando observa-se uma crescente implementação de Políticas Públicas de privatização da educação infantil.

Programas de subvenção pública à iniciativa privada para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em instituições de educação infantil privadas com finalidade lucrativa vêm sendo implementados e executados em municípios no estado de São Paulo, com o objetivo promulgado de atender a demanda de creche que não encontra vaga na rede municipal de ensino.

Pesquisas do GREPPE (COSTA, 2014; DOMICIANO, 2009; OLIVEIRA, 2010) demonstraram diversas fragilidades no que se refere a concepção, organização e qualidade de atendimento aos alunos atendidos pelos programas em questão.

Da mesma forma que a CF/88 atribuiu ao Estado o dever de garantir a educação gratuita e de qualidade, ela também contempla mecanismos jurídicos e de controle social que tem a função de proteger e atuar na defesa dos direitos dos cidadãos, um destes mecanismos é o Ministério Público (MP).

Ao Ministério Público cabe a incumbência da “defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (BRASIL, 1988), tendo para isso autonomia funcional e administrativa e independência dos demais poderes do estado.

Outro espaço previsto pela CF/88, com potencialidade de acompanhamento e fiscalização dos atos da Administração Pública e influencia na formulação das políticas públicas são os órgãos de controle social, que gozam de autonomia, não possuem vinculação ou subordinação institucional ao Poder Executivo local.

Tendo o cenário apresentado, pretendemos na pesquisa de doutorado em andamento analisar como o Ministério Público e órgãos de controle social da educação como o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - CACS Fundeb e Conselho Municipal de Educação - CME vêm compreendendo, se posicionando e atuando em relação aos programas de subvenção pública à iniciativa privadas *estricto sensu* para o atendimento de alunos em idade de creche em cinco municípios paulistas.

Neste trabalho apresentaremos os dados recolhidos por intermédio da pesquisa documental das atas das reuniões do CME e CACS Fundeb recolhidos nos cinco municípios estudados.

Metodologia

Pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE)⁶¹, demonstraram que no estado de São Paulo cinco municípios de grande porte realizam subvenção pública com instituições de educação Infantil com finalidade lucrativa até 2009. Sabe-se que programas de subvenção similares foram criados em outros municípios, entretanto a pesquisa em questão abrangerá a totalidade de casos levantados pelas pesquisas do GREPPE até o ano de 2009.

Para realização da pesquisa utiliza-se a abordagem qualitativa, por esta oferecer um conjunto de instrumentos essenciais para a concretização do objetivo proposto e de instrumentos de estudo documental.

Os dados recolhidos e analisados neste trabalho referem-se a um total 570 atas, sendo 346 atas das reuniões do CME desde um ano antes da implantação dos programas nos municípios estudados e 224 atas das reuniões do CACS Fundeb de 2006/2007 a 2016.

⁶¹ “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo” (ADRIÃO et al, 2009); A oferta educacional na educação infantil: arranjos institucionais entre o público e o privado (BORGHI et. al. 2012); Oferta educacional nas creches e parcerias público-privado nos municípios paulistas de 100.000 a 500.000 habitantes (OLIVEIRA, 2010).

Devido ao fato da pesquisa dos dados estar em andamento os documentos analisados referem-se a quatro dos cinco municípios pesquisados.

Os municípios estudados e os Programas

Os Programas de subvenção às instituições privadas de educação infantil, identificados nas pesquisas do GREPPE até o ano de 2009, pertencem a municípios grandes da mesorregião de Campinas e Piracicaba, com Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) próximos. Os programas de subvenção foram criados dentre os anos de 2001 e 2009 como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1: caracterização do município pesquisados

	Município A	Município B	Município C	Município D	Município E
Criação dos Programas de subvenção	2001	2005	2007	2007	2009
Número de habitantes em 2016	394.419	219.039	298.701	269.522	130.102
IDHM 2010	0,785	0,756	0,775	0,762	0, 781
Mesorregião	Piracicaba	Campinas	Piracicaba	Campinas	Piracicaba

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Dos cinco municípios pesquisados, quatro municípios implementaram o Programa de subvenção pública a instituições de educação infantil privadas durante o mandato de prefeitos do Partido dos Trabalhadores, sendo um programa implementado durante o mandato de um prefeito do Partido Democrático Trabalhista.

Análise das atas das reuniões dos conselhos de Controle Social

Com o levantamento das atas das reuniões do CME e do CACS Fundeb aferiu-se que em apenas quatro dos oito conselhos estudados discutiu-se questões a respeito do programa de subvenção pública às instituições privadas de educação infantil, sendo dois conselhos do mesmo município e o CME de outros dois municípios. Tal discussão aparece somente em uma gestão de cada conselho como demonstrado no quadro 2:

Quadro 2: Número de atas que tratam dos programas de subvenção à creche

	Município A	Município B	Município C	Município D	Município E
Número de atas do CME que tratam	4	-	10	0	2

dos programas de subvenção à creche	Gestão 2009/2010		Gestão 2011/2012		Gestão 2013/2014 e 2016/2017
Número de atas do CACS Fundeb que tratam dos programas de subvenção à creche	0	-	2 Gestão 2011/2012	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Nas atas do CME do município A, relata-se que em duas conversas com o Secretário Municipal de Educação o conselho questionou-o sobre a continuidade do programa de subvenção pública às instituições de educação infantil, a resposta do secretário faz referência a legislação municipal que estabelece que o programa deveria ser extinto no ano de 2011 e que o poder público deve oferecer a vaga de educação infantil e a comunidade optará por ocupá-la.

Em outras duas ocasiões, o conselho foi questionado pela representante de uma instituição privada conveniada sobre a origem e a forma de repasse dos recursos as instituições parceiras pelo programa de subvenção, quando explicou-se que os recursos advêm do orçamento próprio da prefeitura e seu repasse é realizada à instituição por número de alunos.

Nas atas analisadas deste conselho, não é possível observar um posicionamento a respeito do programa, mas vê-se a preocupação do mesmo de compreender a atuação da SME a respeito do tema.

Nas atas do CME do município E, observa-se que em 2013 a secretaria municipal de educação levou até o conselho problemas enfrentados com uma escola particular de educação infantil que recebe recursos do município e em 2016 aparece o relato em uma ata que o Programa de subsídio iria continuar ativo no município.

Nas atas do CME do município C vê-se registros de processo de autorização de funcionamento de escolas particulares parceiras e não parceiras do poder público através do programa de subvenção e especificamente nas atas da gestão de 2012/2013 observa-se o registro de um encontro com o secretário municipal de educação quando o CME questiona se existe a possibilidade de o programa de subvenção ser finalizado. Na ocasião o secretário respondeu que o programa não foi criado por ele, sendo necessário respeitá-lo, pois não é possível finalizá-lo de forma irresponsável, mas que o seu objetivo é atingir uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Nesse encontro uma conselheira ainda argumentou que devido a pirâmide populacional invertida, não é necessário a municipalidade preocupar-se com a construção de creches.

Já o CACS Fundeb do mesmo município, inicia na gestão de 2012/2013 discussões críticas a respeito do programa de subvenção a instituições privadas de educação infantil.

A primeira grande crítica refere-se a concepção de que o Programa significa perda de recursos federais, pois as vagas compradas pelo município não estão habilitadas a receber recursos do Fundeb.

A segunda questão refere-se ao fato de as condições de atendimento na creche do município ser superior a ofertada pelas escolas particulares parceiras do município, sendo que o programa de subvenção na visão do conselho seria uma terceirização da educação.

Da mesma forma indica-se que o valor por criança que a municipalidade paga para as vagas compradas das instituições particulares aumentou no período, enquanto o valor do repasse do recurso do Fundeb continua estável.

E por fim destaca-se a inquietação pelo fato da redução na quantidade de crianças matriculadas na educação infantil municipal, o fechamento de salas e a situação de professores que não possuem classe para atuar e com isso permanece disponível para atividades na Secretária de Educação.

Nas atas do CACS Fundeb do município C destaca-se ainda, que os pais e os diretores das escolas não atentaram-se para este fato, sendo que o conselho notou o problema do programa de subvenção durante a campanha eleitoral quando os candidatos cogitavam em aumentar esse programa.

A partir deste cenário a gestão do CACS Fundeb discorre sobre a necessidade de aumentar a construção de escolas, ocupar as salas desativadas utilizando os serviços dos professores não contemplados com turmas, minimizando com isso o programa de compra de vagas em escolas de educação infantil particulares.

Segundo o conselho a educação pública deve ser valorizada e dividir a estrutura municipal com a rede privada não está sendo positivo para a rede pública, pois o recurso que deveria ser investido no atendimento educacional de forma direta está sendo direcionado para a rede privada.

A partir destas considerações, as atas relatam a intenção do conselho de realizar reunião com o Secretário Municipal de Educação e com os candidatos a eleição municipal

de 2013 para demonstrar seu posicionamento em relação ao programa de subvenção, além de o representante do sindicato no conselho levar até seu órgão de origem a preocupação do conselho e para que também lute em prol da obtenção de novas construções de escolas.

Nas atas seguintes somente não foi possível observar a realização das reuniões com os candidatos a eleições proposta pelo conselho. Já a reunião com o secretário municipal de educação ocorreu tempos depois, quando o secretário se posicionou dizendo que acreditava que o programa de subvenção a creches privadas do município era um projeto privatista e que considerava uma distorção conceder a iniciativa privada o que é dever do estado e que novas creches vêm sendo construídas no município.

O Conselho ao analisar a subvenção pública às instituições privadas de educação infantil relata que em sua opinião o conselho deve observar questões que ultrapassam somente a utilização do dinheiro do Fundeb e refletir a respeito das políticas do município que afetem o magistério.

Considerações finais

Na análise das atas dos dois principais conselhos que formam o controle social da educação dos municípios estudados percebemos que poucas gestões se atentaram e relataram nas atas das reuniões questões envolvendo os programas de subvenção a instituições de educação infantil particulares.

Sendo que em três casos o CME apresenta relatos nas atas de discussões sobre o atendimento da demanda de educação infantil através dos programas de subvenção pública à creches particulares e com a manutenção do programa, sendo que dois conselhos realizaram reuniões com o Secretário Municipal de Educação para conversar sobre o tema.

O único CACS Fundeb que relatou em suas atas discussões sobre o programa de subvenção apresenta grande críticas, ressaltando a perda de recursos do Fundeb, os prejuízos a rede de atendimento direta com o investimento de recursos da municipalidade em instituições particulares, recurso esse que poderia ser utilizado para fortalecer o atendimento direto.

Assim como as condições de atendimento diferenciada das crianças de 0 a 3 anos na rede pública e particular parceira, a ociosidade de estrutura física e pessoal na rede pública e a grande fila de espera por vaga em creche. A ação proposta do conselho envolve o diálogo com o poder público e com outros órgãos do controle social.

Com isso, percebemos que os órgãos de controle social estudados em algumas gestões trataram do programa de subvenção pública a creches particulares, entretanto as ações desenvolvidas se resumiram em realizar reuniões com os secretários municipais de educação e em um caso com candidatos a eleições e sindicato.

Bibliografia

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0930108.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

ADRIÃO, T. et al. **Estratégias municipais para oferta da educação básica: análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo**. [São Paulo]: Fapesp, 2009. (Relatório de pesquisa).

ARELARO, L. R. G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: A. T; P. V. (Org.). **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 51-66.

BARROSO, L. R. **O controle de constitucionalidade no direito brasileiro: exposição sistemática da doutrina e análise crítica da jurisprudência**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BORGHI, R. **Oferta Educacional nas creches: Arranjos Institucionais entre o Público e o Privado**. Projeto de Pesquisa. 2009.

BORGHI, R. Adrião, T. M. F. Arelaro, L. A relação público-privada na oferta da educação infantil: continuidades e rupturas. **Anais XXIV Simpósio de Política e Administração da Educação**. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Congresso Nacional, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 jun. 2013.

BRASIL. **Lei n.º 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.

BRASIL. **Lei n.º 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 20 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: 1995.

COSTA, B. A. **Programa pró-creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de ensino para a primeira infância**. 2014. 265 f. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP - Rio Claro. 2014

COSTA, M. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal?. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org). **O público e o privado na educação**. Interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p.13–30.

DOMICIANO, C. **O Programa 'Bolsa Creche' nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada?** 226f. Dissertação (Mestrado em Educação), 2009.

NUNES, A. C. O.. O Ministério Público e algumas contribuições possíveis à qualidade da educação. Ministério Público do Estado de São Paulo: 01 de ago. de 2012. Disponível em: <<http://www.apmp.com.br/index.php/artigos/486>>. Acesso em: 19 set 2015.

PEDROZO, L. H. B. O.. Implementação qualitativa da educação infantil como fruto da gestão democrática: análise crítica e propostas à luz da ponderação no caso em concreto. **Observatório da jurisdição constitucional**. Brasília: IDP, Ano 7, no. 2, jul./dez. 2014.

PERONI, V. M. V. **O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos**: um estudo dos programas da rede vencer, coordenado pelo Instituto Ayrton Senna, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/revista_uece_final.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

SILVEIRA, A. D. A busca pela efetividade do direito à educação: análise da atuação de uma Promotoria de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. **Educar em Revista**, Curitiba: n. especial 2, Editora UFPR, 2010. p. 233-250.

SILVEIRA, A. D. **Direito à Educação e o MP**: Uma análise da atuação de duas Promotorias de Justiça da Infância e Juventude do interior paulista. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP, 2006.

DESPESAS EM MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO: RECURSOS PARA O SETOR PRIVADO NO ESTADO DE MINAS GERAIS⁶²

Ellen Ceccon

Faculdade de Educação/Unicamp

ellen.ceccon@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta o financiamento da educação básica no estado de Minas Gerais no período de 2005 a 2015, com foco nas despesas com a categoria econômica *Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica* e os termos de parcerias firmados pela Secretaria de Educação. Será realizado um levantamento das despesas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) no estado, através dos relatórios de execução orçamentária e gastos na função educação, a fim de apresentar e analisar o percentual de aplicação dos recursos públicos que são transferidos para instituições privadas, bem como verificar o comprometimento financeiro das despesas para o setor privado com MDE.

Palavras-Chaves: Financiamento. MDE. Minas Gerais.

Introdução

As crises do final do século XX tiveram total impacto nas políticas públicas implementadas no início do século XXI. Diversas organizações internacionais foram criadas e as existentes foram empoderadas, os organismos financeiros internacionais – em destaque o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) – expandiram suas ações em países de terceiro mundo, apoiados por grandes países capitalistas (HOBSBAW, 1997).

Em meio às regulamentações do financiamento da educação, no final dos anos 80 e anos 90 vemos sinalizações de políticas privatizadoras no contexto do neoliberalismo, globalização e da terceira via (PERONI, 2010). A disseminação da ideia de que o setor privado seria o exemplo de eficiência e qualidade, e de que o setor público e suas políticas sociais seriam as responsáveis pela crise do capitalismo e dificultavam o desenvolvimento econômico, orientou as reformas no Brasil (ADRIÃO, 2009).

⁶² Este artigo tem como base a pesquisa de mestrado da autora, financiada pela CAPES, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional (Greppe) e vinculada ao projeto intitulado “Mapeamento das estratégias de privatização da educação básica no Brasil (2005-2015)”, financiada pelo CNPq e coordenada pela Prof.^a Dr.^a Theresa Adrião.

A reforma na gestão pública, proposta pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), coincidiu com as críticas já eminentes das políticas neoliberais em países como Inglaterra e Chile. Assim, a orientação do plano baseou-se na governança, do qual se entende as políticas sociais não como obrigação exclusiva do Estado, mas como políticas a serem executadas por instituições não estatais ou privadas (ADRIÃO, 2009). O PDRAE qualificou essas políticas como estratégias de publicização. Esse movimento está presente com o terceiro setor, a expansão de organizações sociais, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), serviços sociais autônomos, fundações e outras instituições que entram em áreas como a saúde, educação e cultura (PECI, PIERANTI e RODRIGUES, 2008).

Portanto, nesta lógica da publicização, entende-se que transferir os serviços públicos para o setor privado é o meio mais rápido para resolver problemas relacionados ao acesso e à qualidade, que há décadas aguardam solução; acreditam que, desta forma, se reduz os custos do Estado e ao mesmo tempo aumentam a eficiência e a qualidade. As relações atuais entre o setor público e o setor privado são chamadas de parcerias.

Financiamento da Educação

O financiamento da educação brasileira, é regulamentado pelo artigo n. ° 212 da Constituição Federal de 1988, define os percentuais mínimos de recursos financeiros arrecadados por meio de impostos que devem ser investidos na educação pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A União deve aplicar pelo menos 18% do quantitativo dos impostos, já os Estados e os Municípios devem aplicar pelo menos 25% em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). (OLIVEIRA, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 determina o que pode ser considerado gastos em MDE, e o que não deve ser considerado MDE, conforme os artigos 70° e 71° da legislação.

Analisando a natureza das despesas em MDE **financeáveis**, conforme o artigo n. ° 70 da LDB/1996, constata-se que são aquelas relacionadas ao desenvolvimento do ensino, desde a remuneração dos professores em efetivo exercício no magistério ao desenvolvimento de pesquisas que visam o aprimoramento da qualidade das redes de ensino, como aquisição de equipamentos necessários às redes públicas de ensino o financiamento de atividades-meio, sendo aquelas que se relacionam as despesas inerentes

ao custeio das diversas atividades arroladas ao adequado funcionamento dos estabelecimentos de ensino da educação básica (BRASIL, 1996).

Quanto à natureza das ações **não financiáveis**, podem ser citadas como exemplo pesquisas político/eleitorais ou, ainda, distribuição de cestas básicas, financiamento de clubes ou campeonatos esportivos, manutenção de festividades típicas/folclóricas do Município, bem como o financiamento de obras, tais como calçamento de ruas, rede de esgoto, iluminação pública, pontes, viadutos ou melhoria de vias, entre outras. A merenda escolar também entra como ação não financiável em MDE (BRASIL, 1996).

O período da pesquisa corresponde a 2005-2015 considera a vigência da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar 101/2000) que institui normas de finanças públicas relacionadas à responsabilidade na gestão fiscal (ADRIÃO *et al*, 2014). De acordo com Adrião *et al* (2014), ao delimitar os gastos do poder público a Lei de Responsabilidade Fiscal, que regulamentou a Emenda Constitucional n. 19/1998, apresenta um papel indutor à privatização e contribui significativamente para o aumento dos pactos e acordos entre os governos e o setor privado.

O estado de Minas Gerais

O estado de Minas Gerais compõe a região Sudeste do Brasil. Em 2010, sua população era de 19.597.330 habitantes, conforme divulgado pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017). A população em fase escolar, de 0 a 17 anos, compreende 5.437.885 de pessoas, o que no estado representa 27% do total populacional. Segundo o Censo Escolar de 2015, a rede estadual de Minas Gerais (urbana e rural) tinha um total de 1.838.808 matriculados da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Durante o período da pesquisa, 2005 a 2015, o estado de Minas Gerais teve quatro governadores: governador Aécio Neves/PSDB (2003- Abril-2010), Antônio Anastasia/PSDB (Abril-2010-2014), governador Alberto Pinto Coelho Junior/PP (Abril-2014); por último, o atual governador Fernando Pimentel/PT (2015).

Os levantamentos dos dados financeiros no SIOPE⁶³, SIAFI-MG⁶⁴ e no Portal Transparência de Minas Gerais⁶⁵. Os valores foram corrigidos (atualizados) para o mês

⁶³ Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE), Relatórios Estadual - Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/fnde-sistemas/sistema-siope-apresentacao/siope-relatorios-estaduais>

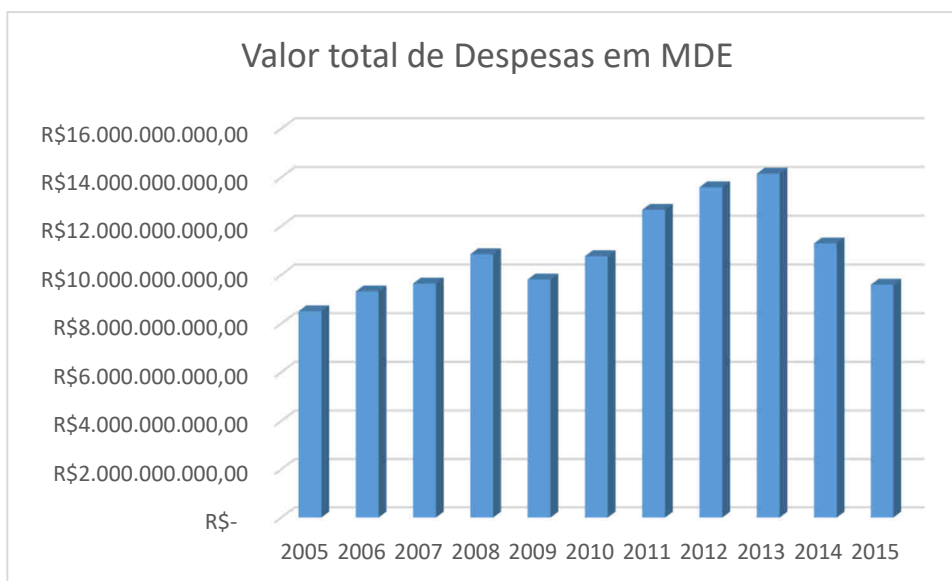
⁶⁴ Sistema Integrado De Administração Financeira De Minas Gerais (SIAFI-MG) – Disponível em: <https://www.siafi.mg.gov.br>

⁶⁵ Disponível em: <https://www.tce.mg.gov.br/>

de janeiro de 2017 pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC)⁶⁶, publicado pelo IBGE.

Os investimentos em educação são calculados como despesas das redes públicas de educação em MDE. O gráfico abaixo apresenta o valor total de despesas em MDE nos exercícios de 2005 a 2015.

Gráfico 1 – Valor total de Despesas em MDE de 2005 a 2015



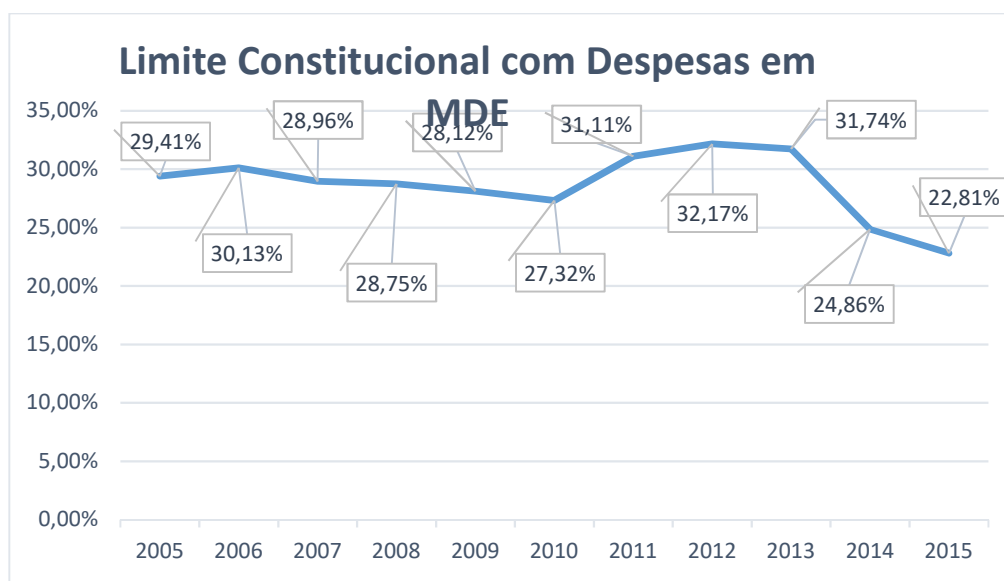
Fonte: Elaborado pela autora. Dados do SIAFI/MG – Relatório Resumido da Execução Orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal - Acesso em 20/05/2017 > http://www.fazenda.mg.gov.br/governo/contadoria_geral/lei_responsabilidade_fiscal/<

Percebe-se que houve um aumento de investimento até o ano de 2013 de, aproximadamente, 14 bilhões de reais, gastos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Posteriormente, em 2014, há uma queda significativa no valor gasto com despesas em MDE, que continua em 2015 atingindo menos de 9,6 bilhões, o menor índice desde 2006.

Os limites constitucionais em despesas em MDE também são regulamentados pela Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989, que mantém o mínimo constitucional legal de 25% de vinculação, o mesmo da Constituição Federal de 1988. O gráfico abaixo apresenta a porcentagem do total de recursos investidos em MDE.

⁶⁶ Fez-se uso da ferramenta disposta no *site* do *easycalc* (<http://drcalc.net/>) para buscar os índices de correção.

Gráfico 2 – Aplicação dos recursos com despesas em MDE



Fonte: Elaborado pela autora. Dados SIAFI/MG – Relatório Resumido da Execução Orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal - Acesso em 20/05/2017 > http://www.fazenda.mg.gov.br/governo/contadoria_geral/lei_responsabilidade_fiscal/<

Ao analisar os dados com aplicação dos recursos em despesas em MDE é possível verificar que, desde 2005, Minas Gerais investiu mais que o percentual legal de 25% até o exercício de 2013, atingindo 30% nos anos de 2006, 2011, 2012 e 2013. Em 2014 houve uma queda brusca para menos de 25%, exatos 24,86% em despesas em MDE. A queda continuou no ano de 2015, no qual o estado investiu o total 22,8% em MDE, porcentagem muito abaixo do determinado pela regulamentação. O estado de Minas Gerais está a dois exercícios fiscais sem cumprir o estabelecido pela legislação. No exercício de 2015, o valor de 2,2% está abaixo dos 25% estabelecidos em investimento em MDE.

Despesas com o setor privado

Este trabalho propõe aprofundar a análise dos gastos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino na educação básica, empreendidos pelo governo do estado de Minas Gerais no período de 2005 a 2015, focalizando os recursos contingenciados para o setor privado inscritos nas categorias econômicas 3.3.90.39 – Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica. Para maior detalhamento, apresentaremos os contratos “termos de parcerias” constantes nessa categoria, na função educação.

As despesas são discriminadas de acordo com sua natureza e categorizadas seguindo a Portaria Interministerial nº 163, de 4 de maio de 2001, que dispõe sobre

normas gerais de consolidação das contas públicas, também aplicadas nas contas da educação. Pellisson (2016) explica a categoria selecionada, 3.33.90.39, para a coleta de dados.

De acordo com o Anexo 4 da Lei 4.320 de 17 de março de 1964 (alterada pelas Portarias nº 325 de 27 de agosto de 2001 e 519 de 27 de novembro de 2001), a estrutura da natureza da despesa 3.3.90.39, corresponde: Categoria Econômica 3 – Despesa Corrente; Grupo de Natureza de Despesa 3 – Outras Despesas Correntes; Modalidade de Aplicação 90 – Aplicações Diretas; Elemento de Despesa 39 – Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica. Neste item computam-se despesas decorrentes da prestação de serviços por pessoas jurídicas para órgãos públicos. (PELLISSON, 2016)

O gráfico abaixo apresenta os valores pagos pelo estado de Minas Gerais na função educação, no período de 2005 a 2015, na categoria econômica Outros Serviços de Terceiros – PJ, 3.33.90.39, despesas correntes. Os valores foram atualizados para janeiro de 2017 pelo INPC.

Gráfico 3 – Despesas com a categoria econômica Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica em Minas Gerais

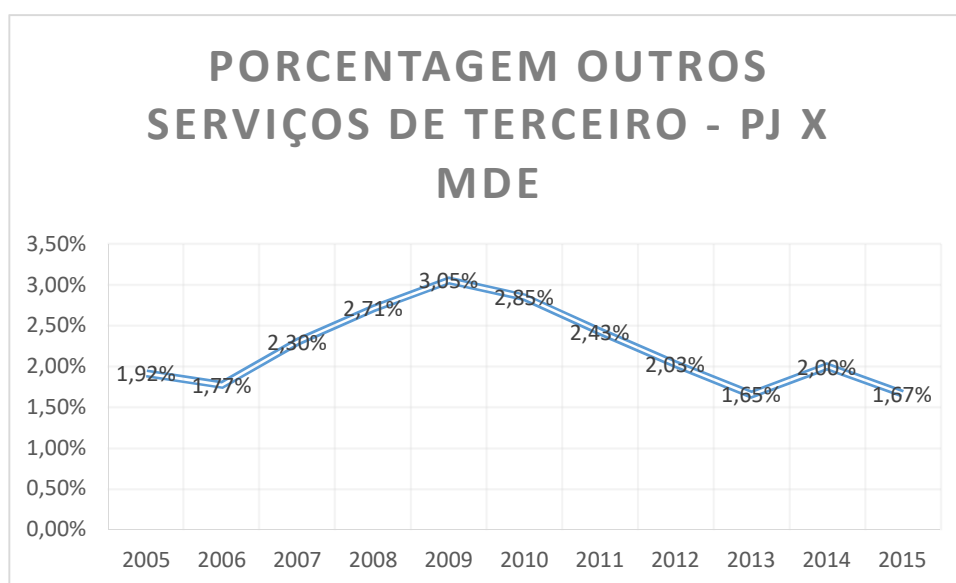


Fonte: Elaborado pela autora. Dados Portal Transparência Minas Gerais – Despesas na Função Educação / Categoria: Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica. ><http://www.transparencia.mg.gov.br><

Percebe-se uma evolução dos recursos transferidos para o setor privado até o ano de 2011 e, depois, uma queda até 2015, chegando a valores inferiores ao de 2005. Há quase uma duplicação nos anos de 2010 e 2011, se comparados ao ano de 2005. A média de gasto nesse período foi de R\$ 243.187.137,27 gastos nessa categoria econômica.

Para perceber a relação dos valores transferidos para o setor privado na categoria econômica selecionada verifica-se o percentual do valor total gasto com Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica com o valor das despesas em MDE no exercício. O gráfico abaixo apresenta a porcentagem da relação da categoria econômica Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica com as despesas em Manutenção e Desenvolvimento de Ensino.

Gráfico 4 – Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica (3.33.90.39) em relação ao MDE nos anos de 2005 a 2015



Fonte: Elaborado pela autora. Dados Portal Transparência Minas Gerais – Despesas na Função Educação / Categoria: Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica. ><http://www.transparencia.mg.gov.br>< e SIAFI/MG – Relatório Resumido da Execução Orçamentária - RREO - Anexo X da Lei de Responsabilidade Fiscal - Acesso em 20/05/2017

É possível perceber uma evolução nos gastos com a categoria econômica de 2006 a 2009, no qual atinge o percentual de 3% de dos gastos em MDE. No ano de 2014, chama a atenção o aumento de gasto nessa categoria econômica, pois houve uma queda drástica de investimento em MDE no período, o que não influenciou na queda da categoria econômica Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica.

O estado de Minas Gerais, em 1991, implementou políticas que sinalizavam a endoprivatização com o programa denominado *Proqualidade*, que visava aumentar a eficiência do ensino. O programa contou com o apoio do Banco Mundial e da Fundação Christiano Ottoni. Segundo Oliveira e Duarte (1997), o programa *Proqualidade* trouxe

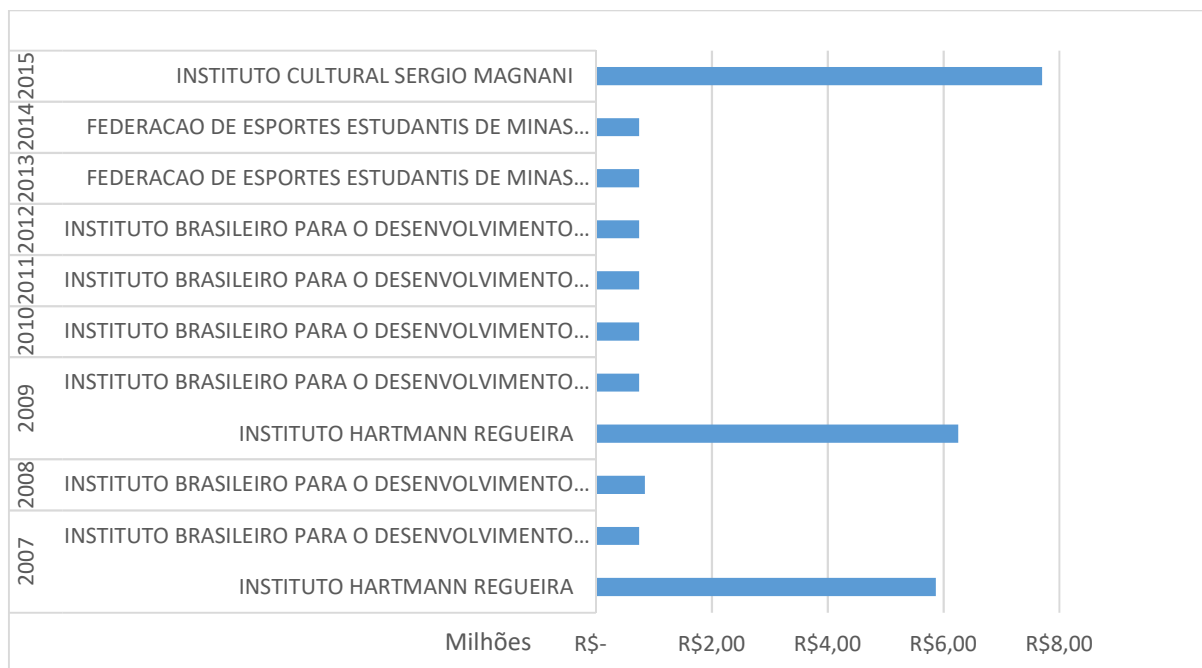
“orientações que definem medidas consideradas necessárias para uma administração competente, eficaz e participativa do sistema de ensino público” (p.133).

Em 2003, o governo de Minas Gerais adotou o plano de governo denominado Choque de Gestão, comandado pelo então Governador Aécio Neves (2003-2006 e 2007-2010), que visava um conjunto de medidas de rápido impacto para aumentar a eficiência do estado. Os modelos de contrato de gestão, no Choque de Gestão, recebem nomes diferentes. Se o contrato é dentro do governo, entre governador e secretário, é chamado de “acordo de resultados”. Se o contratado é negociado entre governo e uma empresa privada, é chamado de “parceria público-privada”. Já no contrato, celebrar entre o governo pela execução direta de uma OSCIP (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) é chamado de “termo de parceria”.

As OSCIPs são regulamentadas pela Lei nº 9.790 de 1999 e são qualificadas como pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos, que estão em funcionamento e regulamentadas há, pelo menos, 3 anos, com foco na realização de tarefas de interesse público com objetivos sociais. (BRASIL, 1999). Desse modo, no Estado de Minas Gerais, as destinações dos recursos anunciados às OSCIPs foram reforçadas pela implementação da Lei Estadual nº 14.870, de 16 de dezembro de 2003, por meio da qual instaurava-se um mecanismo para atender as demandas específicas do Choque de Gestão (PECI et al. 2008, p.1143).

Os termos de parcerias firmados pela Secretaria de Educação e financiados com recursos de Manutenção e Desenvolvimento de Ensino ocorreram com quatro OSCIPs. No gráfico abaixo é possível verificar os valores transferidos para essas organizações.

Gráfico 5 – Recursos transferidos por meio de termos de parcerias (em milhões de reais)



Fonte: Elaborado pela autora. Dados Portal Transparência Minas Gerais – Despesas na Função Educação / Categoria: Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica. > <http://www.transparencia.mg.gov.br><

Foram encontrados termos de parcerias realizados na função educação, categorizados como Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica, a partir do ano de 2007. Os valores ampliam, em 14% a partir dos primeiros termos de parcerias, firmados pelas OSCPs e o estado de Minas Gerais. Percebe-se também um padrão de repetição das OSCIPs contratadas.

Considerações Finais

A bibliografia evidenciou que as parcerias do Estado com instituições não estatais ou privadas são uma realidade presente no Brasil. A ideia é que a única maneira para o aumento da eficiência do Estado e para assegurar a educação garantida em lei ocorrerá apenas se inserirmos mecanismos de gestão privada e gerencial na educação – neste modelo, verifica-se que as parcerias realizadas entre o setor público e as instituições privadas ocorrem através de diversos formatos.

O estado de Minas Gerais segue a tendência de publicização (BRESSER-PEREIRA, 1998), a transferência de responsabilidades públicas para instituições sociais na educação. A governança assume a orientação para as políticas e o estado se afasta de suas responsabilidades. Segundo Peci et. al. (2008), a Lei de Responsabilidade Fiscal tem uma forte influência também nas políticas de privatização do estado de Minas Gerais.

Segundo uma entrevista realizada com membros do governo, diz-se que os termos de parcerias são também uma estratégia: “Em alguns casos é só uma estratégia, não é? Pra continuar atuando da mesma forma, eu acho. (...) Só burlar a Lei de Responsabilidade Fiscal.” (p.1155).

As análises das estratégias de privatização relacionadas às despesas em MDE possibilitou identificar os impactos de políticas privatizadoras nas despesas destinadas à educação, tal como analisar a porcentagem da transferência de recursos do setor público para a categoria econômica Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica mostrou ter um impacto significativo no financiamento da educação.

Referências

ADRIÃO, T. **Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional.** In: Políticas Educativas, v.3, n.1, Porto Alegre, 2009, p.48-64.

ADRIÃO, T. e PERONI, V. **Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro.** In: ADRIÃO e PERONI (org.) O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade. Xamã, São Paulo, 2005.

ADRIÃO, Theresa e BEZERRA, Egler. **O setor não lucrativo na gestão da educação pública: co-responsabilidade ou debilidade.** Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013.

ADRIÃO, T. (coord.); GARCIA, T.O.G.; BORGHI, R.F.; BERTAGNA, R.H.; BARBOSA, L.; MOELENCKE, S. **Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015).** Processo CNPq n. 459098/2014-4.

ADRIÃO, T. GARCIA, T. **Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil.** Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 05/10/1988.

BRASIL. INEP. (Org.). **Censo Escolar: Sistema de Consulta a Matrícula.** 2015. Disponível em: <<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/>>. Acesso em: fev. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101,** de 4 de maio de 2000. Lei de Responsabilidade Fiscal de 04/05/2000.

BRASIL. **Lei nº 9.790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **Reforma do Estado e Administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

DAVIES, Nicholas. **Os Tribunais de Contas e a educação: quem controla o fiscalizador dos recursos?** Brasília: Editora Plano, 2001.

HOBBSAWN, E. **A era dos extremos**. O breve século XX (1914-1991). São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

OLIVEIRA, D. A. e DUARTE, M. R. T. Política e administração da educação: Um estudo de algumas formas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, ano XVIII, nº 58, julho/97, p.123-141, 1997

OLIVEIRA, R. P. **O Direito à Educação**. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, R. P. **O financiamento da educação**. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. São Paulo: Xamã, 2007

PECI, PIERANTI e RODRIGUES. **Governança e New Public Management: convergências e contradições no contexto brasileiro**. In: **O&S** - v.15 - n.46 - julho/setembro – 2008.

PECI et al. **Oscips e termos de parceria com a sociedade civil: um olhar sobre o modelo de gestão por resultados do governo de Minas Gerais**. In: *Revista de Administração Pública* — Rio de Janeiro, 42(6) p.1137-62, nov. /dez. 2008.

PERONI, Vera. **Redefinições do papel do estado: parcerias público privadas e a gestão da educação**. Anpae, 2010. In: ><http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/123.pdf><

PELLISSON, Cássia A. Domiciano. **A cogestão dos centros de educação infantil "Nave-mãe": uma parceria público-privada analisada**. Unicamp, Faculdade de Educação, 2016. Tese de Doutorado.

UM APORTE SOBRE OS CONTRATOS DE TRABALHO ENTRE PROFESSORES E SEUS ASSISTENTES QUE ATUAM NA REDE PRIVADA DE ENSINO DE RIBEIRÃO PRETO

Gabriela Diamanti da Silva
FFCLRP-USP –
gabriela.diamanti@yahoo.com.br

José Marcelino de Rezende Pinto
FFCLRP-USP –
jmrp@ffclrp.usp.br

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as condições de trabalho oferecidas aos professores que atuam na rede privada de ensino, sob o recorte de que há uma certa diferenciação na remuneração entre os professores e seus assistentes. Das análises realizadas notou-se que a maioria das escolas contrata assistentes de professores como forma de reduzir custos, comprometendo a carreira profissional dos mesmos no que se refere aos direitos trabalhistas, tais como recesso escolar e aposentadoria, evidenciando, um claro desrespeito por parte dos donos de escolas aos direitos presentes na Convenção Coletiva de Trabalho.

Palavras-chave: Docência na rede privada de ensino; Condições de trabalho do professor assistente. Professores Assistentes.

1. Introdução

Apesar de a Constituição Federal de 1.988 garantir a coexistência da educação pública e privada, conforme estabelece o inciso III do Art. 206: “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”, e também, o fato de a história da educação brasileira mostrar que o ensino privado sempre teve um aparato legal desde o seu princípio, é imprescindível trazer uma reflexão que contraponha a ideia de que o ensino privado seja superior ao ensino público, conforme o senso comum apregoa. Dessa maneira, segundo Mészáros:

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do

capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro (MÉSZAROS, 2008, p. 16).

Assim, com os dados contidos neste trabalho, pretende-se problematizar a noção de eficiência atribuída ao setor privado de ensino. Conforme destaca Moreira:

O ideário neoliberal tenta difundir a crença de que o setor público é o responsável pela crise e pela ineficiência vigente e que, por outro lado, o mercado e o setor privado apontam para a eficiência, qualidade, produtividade, equidade. Daí a defesa de um Estado mínimo, de um Estado que interfira apenas o necessário para garantir o processo de reprodução do capital (MOREIRA, 1995, p. 96).

Em geral, a rede privada de ensino é vista pela opinião pública como sendo mais eficiente e oferecendo melhores condições de trabalho se comparada à rede pública. Alves e Pinto (2011) discutem os fatores que explicam a busca das famílias por essa rede de ensino. Segundo eles,

É importante frisar que o tamanho da rede privada no Brasil é demarcado essencialmente pelo perfil de renda das famílias. Isso faz com que, em virtude da deterioração da qualidade e da imagem da rede pública, bem como devido a uma mistificação da qualidade da rede privada, os pais que possuem recursos suficientes tendam a matricular seus filhos em escolas privadas, muitas vezes se equivocando, pois o padrão de ensino privado no Brasil é bastante heterogêneo (ALVES; PINTO, 2011, p. 616).

A partir do que colocam os autores é possível fazer o seguinte questionamento: se o padrão de ensino privado no Brasil é bastante heterogêneo, o que dizer, então, sobre as condições de trabalho dos docentes que atuam nessas instituições?

O presente trabalho tem como objetivo analisar as condições de trabalho docente nessa rede, com base nas diferenças contratuais que existem entre professores e assistentes de professores, visto que ambos profissionais possuem a mesma formação e desenvolvem atividades que muitas vezes se confundem. Desse modo, a questão que se coloca é: por que diferenciar os direitos trabalhistas de quem possui a mesma formação acadêmica e, muitas vezes, exerce a mesma função?

O presente trabalho busca responder esta questão analisando os dados que mostram a composição da remuneração dos professores da rede privada, juntamente com

os dados colhidos com o apoio do Sindicato dos Professores e Auxiliares de Administração Escolar de Ribeirão Preto (SINPAAE-RP), em que foi possível detectar diferenciação entre as remunerações pagas aos professores e aos assistentes de professores na rede privada de ensino, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir deste estudo buscam-se trazer informações sobre estratégias de desvalorização profissional que o setor privado de ensino adota e que são ocultadas aos olhos da opinião pública. Com base nas informações trazidas a partir dos dados colhidos é possível tirar essa blindagem às críticas em que o setor privado de ensino é colocado.

2. Metodologia

Esta pesquisa, parte de um projeto de mestrado (SILVA, 2017), teve como fonte de dados a análise de documentos obtidos junto ao Sindicato dos Professores e Auxiliares de Administração Escolar de Ribeirão Preto (SINPAAERP) colocar o nome bem como entrevista com seu presidente. Foi possível detectar essa diferenciação nas remunerações entre professores e assistentes de professores dos profissionais que atuam na rede privada ensino de Ribeirão Preto a partir da lista nominal que se refere ao desconto da contribuição sindical que as escolas encaminham ao sindicato dos professores, em que está descrito o valor remuneratório e o valor descontado da folha de pagamento destinado a essa contribuição sindical.

E para explicar essa diferenciação nos valores remuneratórios entre professores e assistentes, em entrevista, o presidente do sindicato alerta que esta prática refletirá a longo prazo na carreira desses profissionais que possuem o registro como assistentes. E também em entrevista, o presidente explica alguns prováveis motivos pelos quais os donos de escolas privadas adotam esta prática.

Esses dados foram coletados em janeiro de 2016, e se referem ao período de contribuição sindical das escolas de janeiro a dezembro de 2015. Como os dados foram coletados no início de 2016, não foi possível computar os valores de todas as escolas de Ribeirão Preto, pois algumas dessas listas nominais não haviam sido entregues ao sindicato.

3. Resultados e Discussões

Antes de comentar a questão central deste artigo, que é a diferenciação de contratos trabalhistas entre professores e assistentes de professores, é necessário pontuar o piso salarial estabelecido pela Convenção Coletiva de Trabalho.

O Quadro 1, apresenta, para o ano de 2015, os dados relativos ao piso salarial dos professores do ensino privado do Estado de São Paulo. E a primeira análise a ser feita é a de que a rede privada remunera não pela escala profissional a que o professor se especializa, mas sim pelo nível de ensino em que ele atua. Dessa maneira, quanto menor a faixa etária dos alunos que este profissional leciona, também é menor a sua remuneração.

Quadro 1 – Piso Salarial na Educação Básica dos professores da rede privada de ensino do Estado de São Paulo com base na Convenção Coletiva - 2015

Etapa de atuação	Piso Salarial
Educação Infantil (em escolas que só possuem Educação Infantil)	R\$1.015,01*
Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental	R\$1.134,21*
6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	R\$13,41**
Ensino Médio	R\$14,93** (diurno) R\$13,41** (noturno)
Ensino Técnico	R\$14,20**
Pré-vestibular	R\$20,84**

Obs.: *Jornada semanal de 22 horas; **Valor da hora-aula, com duração máxima de 50 minutos (diurno) e 40 minutos (noturno).

Fonte: http://www.sinprosp.org.br/guia_consultas.asp?mat=7. Acesso em: jul.2015.

A diferença de remuneração em função da etapa lecionada fica mais evidente na Tabela 1, a seguir, na qual padronizou-se a jornada de 22h para todas as etapas. Os dados dessa tabela indicam que a dispersão da remuneração, somente entre professores, para uma mesma jornada chega a 2,4 vezes, entre o menor e o maior valor. Isso sem levar em conta que, para as duas primeiras linhas da tabela (etapas cuja remuneração já se dá em base mensal), considera-se hora-relógio (60 minutos), enquanto nas outras a hora-aula corresponde a 50 minutos no período diurno e a 40 minutos no noturno.

Vale a ressalva de que o setor privado remunera os seus docentes em apenas 5% no que se refere à hora-atividade, ao passo que o setor público, para esta mesma demanda de trabalho remunera em 33,3%, segundo a lei de número 11.738/99 que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN).

Tabela 1 – Piso Salarial na Educação Básica dos professores da rede privada de ensino do Estado de São Paulo por etapa (padrão 22h*) – 2015

Etapa de atuação	Remuneração Mensal	Ed Infantil =100
Educação Infantil (escolas que só possuem Ed. Infantil)	1066	100
Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental**	1191	112
6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**	1626	153
Ensino Médio (diurno)	1811	170
Ensino Médio (noturno)	1626	153
Ensino Técnico	1722	162
Pré-vestibular	2527	237

* Fórmula utilizada para as etapas em que a remuneração se dá por hora-aula considerou, de acordo com a convenção coletiva, 4,5 semanas/mês, 5% de hora atividade e 1/6 referente ao descanso semanal remunerado.

** Acrescentaram-se 5% referentes à hora-atividade em relação aos valores do Quadro 1.

Fonte: autores a partir da convenção coletiva 2014-2016.

Além dos valores da remuneração pagos aos docentes, o sindicato também disponibilizou a remuneração dos “assistentes”. Esses profissionais possuem a mesma formação acadêmica que os professores de sala, mas no registro na Carteira de Trabalho, consta que são assistentes. E essa, pequena, diferença no registro, reflete sobremaneira na carreira profissional destes trabalhadores. Pois estes profissionais atuam como professores, mas não têm os seus direitos trabalhistas assegurados pela Convenção Coletiva, mostrando assim um claro desrespeito para com esta categoria profissional por parte dos donos das escolas privadas.

A tabela 2, a seguir, mostra a diferença entre as remunerações pagas para docentes e para assistentes contratados por uma mesma unidade escolar, e traz também a quantidade de docentes e de assistentes que atuam no mesmo lugar. Chama a atenção o fato de que algumas escolas apresentam um número muito elevado de professores(as) assistentes, e o mais curioso dessa situação é que essas escolas são consideradas de grande porte e ficam situadas em áreas mais privilegiadas economicamente da cidade. Ou seja, com essas características, pode-se deduzir, também, que são escolas onde se concentram alunos de classe média-alta e cujas mensalidades também são elevadas. E com esse número elevado de professores assistentes fica claro também o quanto que os donos dessas escolas lucram em cima dessa estratégia, uma vez que os assistentes recebem um valor remuneratório inferior ao que é pago aos professores titulares das salas e não gozam dos mesmos direitos trabalhistas.

Tabela 2 – Remuneração paga aos docentes e assistentes na rede privada de ensino (anos iniciais) de Ribeirão Preto - 2015

Escola	Localização	Valores mín. e máx. pagos aos Professores(as)	Nº de Professores	Valores mín. e máx. pagos aos Assistentes	Nº de Assistentes
A	Centro	De R\$ 1.100,00 a R\$ 3.200,00	12	De R\$ 830,00 a R\$ 1.200,00	8
B	Centro	De R\$ 1.100,00 a R\$ 2.300,00	5	R\$ R\$ 860,00	1
C	Centro	De R\$ 1.300,00 a R\$ 3.700,00	23	R\$ 1.500,00	2
D	Centro ampliado	De R\$ 1.300,00 a R\$ 2.000,00	16	-	-
E	Leste	Valor fixo: R\$ 1.350,00	9	Valor fixo: R\$ 910,27	1
F	Leste	De R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00	9	De R\$ 980,00 a R\$ 1.200,00	5
G	Oeste	De R\$ 1.700,00 a R\$ 3.400,00	19	Valor fixo: R\$ 1.100,00	3
H	Oeste	De R\$ 1.000,00 a R\$ 3.600,00	6	De R\$ 700,00 a R\$ 900,00	7
I	Norte	De R\$ 1.080,00 a R\$ 1.190,00	8	-	-
J	Oeste	Valor fixo: R\$ 1.218,13	9	Valor fixo: R\$ 825,72	1
K	Oeste	De R\$ 1.600 a R\$ 5.000	12	R\$ 1.20,00 a R\$ 1.500,00	3
L	Oeste	De R\$ 1.500,00 a R\$ 3.000,00	17	De R\$ 950,00 a R\$ 1.040,00	2
M	Sul	Valor fixo: R\$ 3.100,00	3	De R\$ 860,00 a R\$ 2.600,00	10
N	Sul	De R\$ 1.200,00 a R\$ 2.600,00	10	De R\$ 940,00 a R\$ 1.020,00	7
O	Sul	Valor fixo: R\$ 1.147,00	6	De R\$ 1.100,00 a R\$ 3.000,00	13
P	Sul	De R\$ 1.600,00 a R\$ 3.900,00	24	De R\$ 1.100 a R\$ 1.900,00	49
Q	Sul	De R\$ 1.030,00 a R\$ 3.300,00	19	Valor fixo: R\$ 1.155,22	55
R	Sul	De R\$ 1.020,72 a R\$ 5.800,00	83	De R\$ 1.000 a R\$ 1.300,00	28
S	Leste	Valor fixo: R\$ 1.193,00	7	Valor fixo: R\$ 852,00	4
T	Leste	De R\$ 1.150,00 a R\$ 1.400,00	10	De R\$ 850,00 a R\$ 1.200,00	7
U	Oeste	De R\$ 1.200,00 a R\$ 2.400,00	10	Valor fixo: R\$ 1.187,00	9

Fonte: banco de dados do Sindicato dos Professores e Auxiliares de Administração Escolar de Ribeirão Preto (SINPAAERP). Elaborado pela autora. Obs.: A maioria dos casos referem-se a uma jornada de meio período.

Em entrevista, o presidente do Sindicato dos Professores comenta, então, que a jornada do professor deve ser muito respeitada em termos de Convenção Coletiva de

Trabalho, pois eles têm um desgaste muito grande, e, assim, não se pode abrir mão dos trinta dias de recesso e mais trinta dias de férias, sendo obrigatório o cumprimento dessas cláusulas.

É comum, entretanto, durante o período de recesso escolar, a escola solicitar a presença dos professores para reuniões pedagógicas. Porém, o presidente afirma que, se houver esse tipo de solicitação, a escola deve pagar os professores em horas extras.

Ele ainda comenta que já há casos em que escolas não estão mais garantindo férias coletivas aos professores, porque os estabelecimentos onde funcionam a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental não fecham durante o recesso escolar e as férias, ou seja, eles recebem alunos durante os doze meses do ano.

Porém, para atender esses alunos que frequentam a escola no período de recesso escolar, os donos de escola escalam os professores assistentes, já que estes profissionais não têm direito ao recesso. Entretanto, vale a ressalva de que os mesmos possuem formação de professores e atuam como tal, sem que seus direitos trabalhistas sejam respeitados.

Essa prática, além de ser muito comum entre as escolas, segundo o presidente do sindicato, envolve também o logro do profissional contratado, pois a pessoa registrada como “assistente”, que está prestando os serviços para a escola, na grande maioria dos casos executa tarefas típicas de um professor.

Assim, além da sua remuneração ser abaixo daquela prevista para o professor, ela não tem direito à aposentadoria especial enquanto professor, porque o INSS não reconhece a profissão de “assistente de professor”. Também não possui direito ao recesso escolar, ficando, dessa maneira, à disposição da escola para receber os alunos que participam do então conhecido “projeto férias na escola”.

4. Conclusões

Os dados analisados neste trabalho denotam um claro desrespeito pelo trabalho docente por parte dos empregadores da rede privada, evidenciando, assim, a precarização do trabalho docente quando ele passa a ser mercantilizado. Esses dados também servem para desmistificar, concretamente, aquilo que o senso comum apregoa sobre a qualidade do setor privado de ensino.

É necessário realizar uma ampla divulgação dessa realidade que acomete os professores da rede privada de ensino para que os mesmos possam usufruir dos seus direitos que já estão assegurados em Convenção Coletiva desde o momento em que são contratados, ao invés de recorrer à justiça somente quando findam os seus contratos trabalhistas.

A situação de Ribeirão Preto analisada nesse trabalho mostra apenas uma pequena parcela de um todo ainda desconhecido, pois os dados dessa rede são praticamente inacessíveis, o que fortifica o pensamento de que a rede privada é eficiente, permitindo que esse vasto campo de estudos permaneça blindado à investigação.

5. Referências

ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*. 2011, vol.41, n.143, pp. 606-639.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. – São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (1995). **Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação**. In. SILVA, Luiz H., AZEVEDO, José Clovis (org). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes.

Sindicato dos Professores (SINPRO). *Convenção Coletiva de Trabalho dos Professores. Professores de Educação Básica*. São Paulo. 2014/2015

SILVA, G.D. *As condições de trabalho docente na rede privada de Ribeirão Preto – SP*. Ribeirão Preto, Programa de Mestrado em Educação da FFCLRP-USP. (dissertação de mestrado).

POLÍTICAS DE SUBVENÇÃO PÚBLICA A INSTITUIÇÕES PRIVADAS: PROGRAMA “BOLSA CRECHE” E “ESCUELAS AUTOGESTIONADAS”

Jaqueline dos Santos Oliveira
Doutoranda Programa de Pós-Graduação em Educação
UNESP Rio Claro (Bolsista CAPES)
jaquesantosoliveira@gmail.com

RESUMO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento e discute modelos de políticas de subvenção pública a instituições privadas, analisando dois programas/modelos: o Programa “Bolsa Creche”, instituído em um município paulista, que consiste num programa de subvenção pública a instituições privadas com e sem fins lucrativos para o atendimento da educação infantil (OLIVEIRA, 2013) e “Escuelas autogestionadas”, adotado na Província de San Luis, na Argentina, que é um programa de escolas geridas por associações civis, caracterizadas como organizações públicas não estatais, financiadas pelo Estado através de um sistema de alocação por aluno (FELDFEBER, 2003).

Palavras-chave: políticas, subvenção pública, privatização.

Introdução

Em um contexto de reforma e de redefinição do papel do Estado, que visava à diminuição do tamanho do aparelho do Estado, as propostas de políticas de subvenção de recursos públicos para a esfera privada tomaram novas dimensões e (re) configurações.

No campo educacional, estabelecem-se mecanismos de maior aproximação entre o setor público e o privado. Para Krawczyk (2002) a alegação de insuficiência de recursos leva os organismos internacionais a recomendarem reformas, otimização e à necessidade de diversificar as formas de financiamento da educação e os critérios de distribuição de recursos.

No campo educacional, o debate sobre a transferência de recursos públicos a iniciativa privada é um tema bastante complexo e que tem defensores e opositores e a principal questão sobre este tema diz respeito à privatização da educação.

Muitos países, entre eles Estados Unidos, México, Colômbia, Chile, Argentina e Brasil têm adotado políticas de subvenção pública a instituições privadas. Na área educacional há várias formas de participação do setor privado no setor público com financiamento deste último. Neste trabalho discutimos algumas formas de materialização das políticas de subvenção de recursos públicos a instituições privadas, com destaque para o Programa “Bolsa Creche” e “Escuelas Autogestionadas”.

Diversas são as dimensões e configuração das políticas de subvenção, assim como diversificadas são as justificativas para adoção de tais políticas. Nos Estados Unidos, as formas de subvenção de recursos públicos as instituições privadas que obtiveram mais êxito foram às escolas *charter* e a política de *voucher* ou vale-educação, ambas firmadas na “escolha escolar”. Na Colômbia e no Chile estas estratégias têm sido direcionadas a grupos dos estratos mais pobres e vulneráveis da sociedade, e são utilizadas como mecanismos para alcançar maior equidade. Nos EUA algumas escolas *charter* foram criadas para atender as populações marginalizadas, as crianças com problemas de aprendizagem ou os jovens que abandonaram a escola. No caso brasileiro, o Programa “Bolsa Creche” do município de Limeira tem como foco as famílias de baixa renda, com pais empregados que recebem até quatro salários mínimos (OLIVEIRA, 2013).

Nos Estados Unidos, Chile e Argentina se destaca a política “escolha escolar”, definida como a liberdade que os pais ou responsáveis têm para escolher a escola de seus filhos, esta justificativa aparece ao lado da autonomia escolar e da melhoria educacional, uma vez que as escolas concorreriam entre si pelos alunos. No México a principal justificativa apresentada foi à autonomia, assim como a otimização do financiamento educacional com vistas ao melhoramento da educação (OLIVEIRA, 2013).

Na Colômbia a justificativa apresentada foi à falta de vagas na rede pública de ensino, e, portanto a necessidade de ampliação da cobertura por meio das instituições particulares. Já no Brasil, a justificativa da escolha escolar não é tão observada, a da autonomia começa a aparecer em alguns casos, como por exemplo, na parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE). No entanto, a justificativa da falta de vagas é a que mais aparece, tanto nas políticas mais antigas, como as escolas comunitárias e o Projeto Casulo, quanto nas mais atuais, como o Programa “Bolsa Creche”, que analisaremos adiante, e em diferentes programas de compra de vagas em instituições privadas, principalmente na educação infantil e no ensino superior (OLIVEIRA, 2013).

Nos países supracitados existe um aparato legal, alguns mais e outros menos desenvolvidos, que orienta a subvenção pública a instituições privadas, indicando a forma de subvenção, as instituições que podem receber recursos, os objetivos e as responsabilidades (OLIVEIRA, 2013). Destacamos abaixo o aparato legal do Brasil e da Argentina.

A questão da subvenção no marco legal brasileiro e argentino

No Brasil a década de 1990 foi marcada por mudanças no padrão de gestão estatal. A reforma do Estado apresentada no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) propunha a administração gerencial e a transferência da responsabilidade pelos serviços públicos para as esferas administrativas locais, por meio de mecanismos de descentralização. Segundo Peroni (2003), no campo educacional, rompeu-se a exclusividade do Estado sobre a oferta de ensino público. O poder público buscou diferentes estratégias para assegurar o cumprimento de sua responsabilidade legal para com a educação. Entre as estratégias utilizadas tem-se o estabelecimento de benefícios tributários que incentivam o setor empresarial a financiar projetos educacionais e a subvenção de recursos públicos a instituições privadas.

A reforma educacional argentina dos anos 1990, segundo Feldfeber (2003) pode ser analisada como uma resposta frente à crise da matriz estado-cêntrica que caracterizou a institucionalização e expansão do sistema educativo. Para a autora a reforma deu-se em um processo de redefinição do papel do Estado, ênfase em novas formas de gestão provenientes do âmbito privado, estabelecimento de novas formas de financiamento educativo baseado na demanda, introdução de incentivos, concessão de autonomia a escola transformando-a em protagonista do sistema, implementação de políticas públicas gerida por organizações não estatais, entre outras medidas.

As legislações, textos legais oficiais, representam e sustentam as políticas e as reformas adotadas. Como apontado anteriormente, o aparato legal dos países tem regulado e regulamentado, ou tentado, os modelos de políticas de subvenção pública a instituições privadas. No campo educacional, no caso do Brasil a Constituição Federal (CF) e principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece os critérios para a concessão de recurso público a escola privada. Na Argentina a Lei de

Educação Nacional (LEN) regula como os recursos públicos serão destinados as escolas privadas para o salário dos docentes.

A CF de 1988 estabelece a coexistência de instituições educacionais públicas e privadas, em seu artigo 206. O Art. 213 define que os recursos públicos devem ser destinados às escolas públicas, mas podem também ser direcionados às escolas privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação e assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades. Cabe destacar que a permissão legal é para instituições privadas sem finalidade lucrativa.

A LDB de 1996 no Art. 3º, inciso V, retoma o que está estabelecido no inciso III, do Art. 206, da Constituição referente à coexistência de instituições públicas e privadas. No Art. 19, a LDB define os tipos de instituições de ensino em distintas categorias administrativas: I – públicas e II - privadas, estas últimas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, e se enquadrarão em três categorias, conforme o Art. 20: particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais e filantrópicas. O Art. 77 define que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O texto da lei apresenta as mesmas exigências do Art. 213 da Constituição de 1988 para que essas instituições possam receber os recursos públicos.

Oliveira (2005, 2007) e Domiciano (2009) explicitam que as instituições com fins lucrativos não são habilitadas a pleitear recursos públicos. Mas conforme apresentaremos adiante as instituições que participam do Programa “Bolsa Creche” tem finalidade lucrativa e recebem subvenção pública.

A Constituição da Nação Argentina no Art. 14 estabelece que os cidadãos gozam de direitos, entre eles o direito de ensinar e aprender. E o Art. 75 explicita que cabe ao Congresso sancionar leis de organização e base da educação e garantir o princípio de equidade e gratuidade da educação pública. Não faz referência à educação privada, no entanto, ao qualificar educação pública estatal, abre margem para entender que existe educação pública que não seja estatal. A Lei de Educação Nacional de 2006 define educação pública de gestão estatal e de gestão privada, definição já observada na Lei de Educação anterior, a Lei Federal de Educação (LFE) de 1993.

A LFE de 1993, no Art.37 estabelecia “El aporte estatal para atender los salarios docentes de los establecimientos educativos de gestión privada [...]”. A lei atual de Educação, a LEN nº 26.206 de 2006, mantém a distinção entre escolas públicas de gestão estatal e de gestão privada, e estabelece também escolas de gestão social e gestão cooperativa, desta forma o sistema educativo argentino apresenta estas instituições em todos os níveis e modalidades (Artigos 13 e 14). Os Artigos 62 e 63 da LEN regulam as instituições de gestão privada e o Art. 64 define que os docentes das instituições de gestão privada terão direito a remuneração mínima igual a dos docentes de instituições de gestão estatal.

Para a discussão aqui apresentada, o Art. 65 é o que mais interessa, pois trata da alocação de recursos públicos por parte do Estado aos estabelecimentos de gestão privada, destinados aos salários dos professores. Já o Art. 121 estabelece que os governos provinciais e a Cidade Autônoma de Buenos Aires devem organizar e conduzir as instituições educacionais de gestão estatal e autorizar, reconhecer, supervisionar e fazer os aportes financeiros as instituições educacionais de gestão privada, cooperativa e social. E o Conselho Federal de Educação selecionará os critérios gerais e comuns para orientar, analisar previamente e realizar levantamento da situação em cada jurisdição, o enquadramento legal das instituições educativas de gestão cooperativa e social e as normas que regerão seu reconhecimento, autorização e supervisão (Art. 140).

As reformas educacionais constituem-se e são marcadas pelo contexto anteriormente descrito, no qual há uma redefinição do papel do Estado no que diz respeito à educação pública e seu financiamento. Assim, programas como “Bolsa Creche” e “Escuelas Autogestionadas” são elaborados e desenvolvidos.

O Programa “Bolsa Creche”

O município de Limeira apresentava um quadro de falta de vagas na educação infantil (0 a 5 anos), principalmente na creche (0 a 3), assim o programa foi planejado como uma ação paliativa para resolver este problema.

O Programa “Bolsa Creche” foi implementado no município paulista de Limeira em 2007, por intermédio do Decreto Municipal nº 318, de 18 de outubro de 2007, que regulamenta a Lei Municipal nº 3.649 de 2003. O Programa consiste na subvenção de vagas em Escolas de Educação Infantil da Rede Particular de Ensino, e as escolas privadas

integrantes do Programa são chamadas concessionárias, e recebem um valor *per capita*⁶⁷ mensal. Essas escolas são de propriedade privada, apresentam gestão privada e fins lucrativos, mas são financiadas pelo poder público estatal. Apesar de ser considerado paliativo, já se mantinha há alguns anos, com crescimento contínuo e o problema da falta de vagas persistia (OLIVEIRA, 2013).

Em relação ao financiamento a Lei do Programa “Bolsa Creche” define que o município destinará anualmente até 1% de seus recursos orçamentários para a assistência da educação da criança pequena, e enfatiza que as despesas decorrentes da execução da Lei ocorrerão por conta de dotações próprias (artigo 7º). Destacamos que durante a coleta de dados a Secretaria Municipal de Educação não disponibilizou dados sobre os recursos financeiros repassados as instituições, a não ser o valor *per capita* mensal, e os dados não estavam disponíveis no Portal da Transparência. No entanto, atualmente as informações a esse respeito estão disponibilizadas no *site* Portal da Transparência e consta que a fonte de recursos da concessão de bolsas creche é o tesouro, ou seja, recursos próprios (OLIVEIRA, 2013).

O Programa estabelece critérios para que as famílias possam participar (famílias de baixa renda, com pais empregados que recebem até quatro salários mínimos). Nesse sentido o decreto municipal se contrapõe ao direito à educação infantil garantido pela CF/88, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pela LDB/96, que não estabelece nenhum critério para o acesso. A educação infantil é um direito que deve ser respeitado e efetivado, portanto todas as famílias que desejam uma vaga deveriam obtê-la, no entanto, como a procura é maior que a oferta, alguns municípios tem estabelecidos critérios socioeconômicos para o atendimento da educação infantil, como é o caso do município de Limeira e do Programa “Bolsa Creche”, mas esta é uma medida irregular (OLIVEIRA, 2013).

Para Oliveira (2013), o Programa ‘Bolsa Creche’ do município de Limeira, apesar de apresentar características das escolas *charter* – gestão privada e financiamento público – não está assentado na ideia de escolha, isto é, os pais não podem escolher a escola que desejam colocar os filhos, estes são encaminhados de acordo com uma lista de espera para uma escola pública municipal ou uma escola privada concessionária integrante do Programa que tenha vaga.

⁶⁷ Expressão latina que significa para cada cabeça – por ou para cada indivíduo. No caso, do Programa ‘Bolsa Creche’ o valor *per capita* (por criança matriculada) é repassado para a escola e não para família.

“Escuelas Autogestionadas” de San Luis

A província de San Luis, na Argentina, antes da implementação do modelo de “Escuelas Autogestionadas”, já tinha iniciado, desde meados da década de 1980, um processo de reformas do Sistema Educativo Provincial. Posteriormente, as reformas incorporaram muitos dos postulados das agendas educativas da década de 1990: descentralização, autonomia escolar, modernização do setor público, maior ênfase na avaliação e nos resultados. Segundo Torino, Iturrioz e Xifra (2002), responsáveis pelo projeto de “Escuelas autogestionadas” ou Escolas Experimentais, como também são conhecidas, representam um ponto de quebra com o conceito tradicional de escola pública, constituindo o projeto em um novo modelo de escola pública.

As “Escuelas autogestionadas” criadas na província argentina de San Luis a partir de 2000, são geridas integralmente por Associações Educacionais (associações civis sem fins lucrativos), por um período de cinco anos, que têm a função de organizar o projeto pedagógico e cuidar da gestão da instituição, sendo também responsáveis pelos resultados pedagógicos obtidos, assim como pela administração financeira. As associações educacionais não podem estabelecer nenhum tipo de discriminação para o ingresso ou para a permanência dos alunos. Para Torino, Iturrioz e Xifra (2002) são escolas públicas e como tal garantem o respeito aos princípios de gratuidade e acesso universal e irrestrito.

Feldfeber (2003) assinala ainda que a Lei Educacional da Província nº 4.947, de 1992, estende a denominação de escola pública a todos os estabelecimentos, diferenciando as escolas pela gestão estatal ou privada, procedimento retomado na LFE de 1993 e também na lei vigente - nº 26.206 de 2006. A Lei Provincial estabelece ainda a obrigatoriedade dos níveis inicial e primário, sem estipular a gratuidade em nenhum artigo.

Em relação à administração dos recursos as “Escuelas Públicas Autogestionadas”, denominação usada por Torino, Iturrioz e Xifra (2002), recebem por parte do Estado provincial uma quantia fixa mensal, denominada Unidad de Subvención Educativa (USE), definida com base na quantidade de alunos que frequentam o estabelecimento educacional. A Associação Educacional responsável pela escola pode utilizar tais recursos sem prestar contas de acordo com o que considere melhor, desde que garanta o cumprimento do Projeto Educativo Institucional (TORINO, ITURRIOZ, XIFRA, 2002).

Em relação aos salários docentes foi estipulado que não podia ser inferior ao dos professores do sistema público e nem superar em mais de 50% (Art. 29 do Decreto nº 2562/99). Destacamos que o modelo de “Escuelas autogestionadas” é baseado nas escolas *charter*, ou *charter school*, dos Estados Unidos e constitui a primeira experiência de autogestão da Argentina.

Algumas considerações

A questão da subvenção de recursos públicos a instituições privadas constitui um dos pontos de conflito em relação ao caráter público ou privado da educação, além de ser alvo de debate por causa da transferência de recursos público ao setor privado. Para Adrião (2014) mecanismos de subsídio público a instituições privadas, ou geridas pelo setor privado, como escolas *charter*, constitui uma modalidade de privatização da oferta educativa. Para Ball e Youdell (2008) as políticas de privatização estão sob o estandarte de reforma educativa. Como pontuado os Programas “Bolsa Creche” e “Escuelas Autogestionadas” surgem a partir de reformas educacionais marcadas por essa lógica.

Conforme visto, tanto no Brasil quanto na Argentina um aparato legal, mais ou menos desenvolvido, tem orientado a subvenção pública a instituições privadas. Em ambas as políticas de subvenção a quantia a receber pelas instituições são definidas com base na quantidade de alunos que frequentam o estabelecimento educacional. As “Escuelas Autogestionadas” são um modelo declaradamente baseado nas escolas *charter* dos Estados Unidos, já o Programa ‘Bolsa Creche’ apesar de apresentar características das escolas *charter* – gestão privada e financiamento público – não está assentado na ideia de escolha nem no modelo proposto.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, v. 28, n. esp, p.263-282, 2014.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. **La privatización encubierta de la educación pública. Instituto de Educación.** Universidad de Londres. 2008.

DOMICIANO, C. **O programa ‘Bolsa Creche’ nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia:** uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada?

226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

FELDFEBER, M. La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 923-943, setembro 2003

KRAWCZYK, N. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 43-62, jan/fev/mar/abr, 2002.

OLIVEIRA, R. P. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org). **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 83-122.

OLIVEIRA, R. P. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, T; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 155-166.

OLIVEIRA, J. S. **O atendimento público e privado concessionário na Educação Infantil: um olhar sobre as condições de oferta**. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

TORINO, H. O.; ITURRIOZ, A. R.; XIFRA, S. **Un camino de oportunidades...** De política educativa, estrategias y resultados. Intervenciones en la provincia de San Luis. San Luis: Fundación Nueva Sociedad, 2002.

Legislação

Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, 1996.

Constituição da Nação Argentina, 1994.

Lei Federal de Educação, nº 24.195, 1993.

Lei Nacional de Educação, nº 26.206, 2006.

Leis de Limeira

BREVES EXEMPLOS DE ESTRATÉGIAS DE PRIVATIZAÇÃO DA OFERTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Katia Aparecida dos Santos Imbó
Coordenador Pedagógico
Doutoranda pela Faculdade de Educação da Unicamp -
katcabre@yahoo.com.br

Gabriela Ramos
Pedagoga
Faculdade de Educação da Unicamp -
ramos.gabrielac@gmail.com

RESUMO

No contexto das reformas na organização e do papel do Estado, este artigo tem como objetivo analisar, a partir de breve revisão bibliográfica, a relação entre as esferas públicas e privadas no âmbito das políticas e programas da educação básica e ainda, destacar algumas práticas de privatização da educação, que partem do discurso que considera a qualidade do serviço prestado pela iniciativa privada melhor que o serviço público. A lógica do público-não estatal fomenta a concorrência entre escolas na disputa por alunos e estimula a busca por recursos públicos no interior dos sistemas de ensino. E por fim, os exemplos apresentados como a transferência de recursos para o Sistema “S”, as escolas *charters* e o projeto Nave-mãe de Campinas, demonstram o pouco controle que esses modelos de privatização da oferta tem tido por parte do tomador do serviço, ou seja, o Estado.

Palavras-chave: Privatização da oferta. Creche. Sistema “S”. *Charters*. Nave-mãe.

Introdução

Na história do Brasil o repasse de recursos para o ensino de instituições privadas existe desde os primeiros anos da presença portuguesa no século XVI. (PINTO, 2016). No entanto, nos últimos anos ocorre algo novo quanto à forma de repasse de recursos públicos para o setor privado a partir de uma concepção de Estado público não-estatal no qual a “natureza da propriedade é redefinida, deixa de ser estatal e passa a se constituir como uma instituição privada de direito público” (ADRIÃO e PERONI, 2009, p. 109).

Com o quase mercado, a propriedade permanece estatal, mas a lógica de mercado é que orienta sua gestão, principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo que o Estado, aspecto da teoria neoliberal partilhado pela Terceira Via. (ADRIÃO e PERONI, 2009, p. 109).

Ao analisar o modelo de gestão implementado no Brasil na configuração do papel do Estado, Adrião e Peroni (2009) caracterizam como tendências: a atuação do Estado enquanto financiador e avaliador, ou a propriedade pública-não estatal; e a outra se refere à incorporação de estratégias semelhantes às utilizadas pelo mercado no interior da esfera pública, ou quase-mercado.

Por público-não estatal entende-se a esfera de atuação na qual a configuração estatutária é alterada a exemplo das Organizações Sociais (OS), fundações e até mesmo os conselhos de escola quando estes possuem CNPJ e atuam como responsáveis pela execução financeira de recursos no interior da escola e as diferentes formas de parcerias entre o poder público e o terceiros setor.

A respeito do quase-mercado o que está posto é a concepção da falência do Estado enquanto bom executor, em contraposição a eficiência e eficácia do mercado na oferta desse mesmo serviço. Ainda que a propriedade permaneça estatal, a orientação é da lógica do privado (ADRIÃO e PERONI, 2009). Esse discurso ideológico sobre a ineficiência do Estado sugere, por outro lado, que a qualidade do setor privado como algo inquestionável. Mas por que há tanto interesse nessas parcerias com o setor público?

Se a economia fosse de fato regulada pela iniciativa privada, como apregoa o liberalismo, esse discurso talvez não fizesse sentido. De acordo com Pinto (2016), ao analisar os tipos de repasses para as instituições privadas, existe pouca fiscalização e avaliação do uso desses recursos, além de servirem a interesses privados como é o caso do SESC, SENAC, SESI, SENAI, SEBRAE, SENAR, SEST, SENAT chamado de sistema “S”⁶⁸.

Esse modelo híbrido de escola que prestam atendimento público com gestão privada é assim definido por Miriam Feldfeber (2013): “son públicas para los alumnos y privadas para los docentes”, pois ao atuarem na esfera pública, sendo privadas, não estão

⁶⁸ SESC: Serviço Social do Comércio; SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio SENAI; SESI: Serviço Social da Indústria; SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SEBRAE: Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas, SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SEST: Serviço Social de Transporte; SENAT: Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte.

a garantir apenas interesses do bem público. A autora questiona se é possível esse desinteresse pelo lucro na lógica capitalista, se na própria iniciativa para disputar esse espaço estão em disputa outros interesses, “sin embargo debemos señalar que son los intereses propios de la esfera privada los que llevan a los particulares a conformar una Asociación y participar de la licitación de los proyectos” (FELDFEBER, 2013).

De acordo com Pinto (2016), o repasse de recursos públicos para as instituições privadas podem ocorrer a partir da destinação direta de recursos, de renúncia fiscal e de subsídios ao financiamento estudantil. Esses mecanismos têm sido utilizados para as transferências legais de recursos públicos, sem que haja um controle sobre o repasse ou avaliação sobre a qualidade desses gastos.

Como exemplo de destinação direta de recursos públicos, Pinto (2016) cita os repasses ao chamado sistema “S”, ao Pronatec e aos convênios com instituições de educação infantil e especial. Já a renúncia fiscal é exemplificada pela possibilidade de isenção no IRRF para crianças matriculadas na rede privada, Prouni e isenção de tributos; o financiamento estudantil se expressa por meio do Fundo de Financiamento Estudantil⁶⁹ (FIES)

Tabela 1- Arrecadação do Sistema 'S' (2010 a 2014).

Arrecadação	2010	2011	2012	2013	2014
R\$ bilhões (valor nominal)	9,9	11,9	13,6	15,4	16,9
% do PIB	0,25	0,27	0,29	0,30	0,31

Fonte: PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma Análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100133&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jun. 2017.

Na tabela 1 o percentual representado pelo sistema “S” em valores nominais cresceu ao longo do período. Esses recursos estão atrelados à arrecadação de impostos, que cresceu no período, no entanto o mesmo percentual em relação ao PIB do período aumenta. A contrapartida desses gastos para sociedade é pouco avaliada e, em alguns

⁶⁹ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC) destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC, com taxa de juros de 6,5 % ao ano.

casos, ocorre dupla cobrança por esses cursos.

Afinal o que seria a privatização do ensino?

A Constituição Federal de 1988, no Art. 205, define o dever do Estado com o ensino e corrobora a ideia do regime de colaboração no *caput* do Artigo 205, enquanto o Artigo 213 dispõe sobre a forma de financiamento pelo setor público inclusive abre a possibilidade de gasto com o setor privado não-lucrativo, com a seguinte redação: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”, definidas em lei, que:

Ou seja, nesse aspecto a CF/88 possibilita criação de parcerias para a promoção da Educação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, no Art. 19, as instituições de ensino dos diferentes níveis e categorias administrativas: “I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”.

Já no Art. 20 apresentam-se as instituições nas diferentes categorias: as estritamente particulares, as comunitárias, as confessionais e as filantrópicas.

Há o fato de a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em documento intitulado “Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio” (ODM)⁷⁰ também acenou para a inclusão de parcerias como forma de promover o atendimento educacional. A Agenda 2030⁷¹ para o Desenvolvimento Sustentável reafirma a ideia de parceria com instituições filantrópicas para atingir as metas da proposta. Domiciano (2012) considera a redação desse documento internacional um aval

⁷⁰ Em setembro de 2000, os dirigentes mundiais reunidos na Crimeia reafirmaram as suas obrigações comuns para com todas as pessoas do mundo, especialmente as mais vulneráveis e, em particular, as crianças do mundo a quem pertence o futuro. Comprometeram-se então a atingir um conjunto de objetivos específicos, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, que iriam guiar os seus esforços coletivos nos próximos anos no que diz respeito ao combate a pobreza e ao desenvolvimento sustentável. O Brasil foi signatário junto com 190 nações. <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

⁷¹ Composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com 169 metas associadas que são integradas e indivisíveis. “Reconhecemos também o papel essencial dos parlamentos nacionais através da promulgação de legislação e adoção de orçamentos, bem como seu papel na garantia da responsabilização para a implementação efetiva dos nossos compromissos. Governos e instituições públicas também trabalharão em estreita colaboração na implementação com as autoridades regionais e locais, as instituições sub-regionais, instituições internacionais, universidades, organizações filantrópicas, grupos de voluntários e outros” <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

para a parceria por meio de convênios e a sua expansão para a educação infantil.

A convivência com diferentes modelos de atendimento, conforme exposto e garantidos por lei, corrobora para que haja a urgente análise crítica das formas de atendimento educacional à população. E se esse atendimento está sendo cumprido e garantindo o direito à educação pública de qualidade.

Há outras maneiras de organização que considerem o privado no interior das instituições públicas

“... por meio da adoção de distintas políticas de convênio e parcerias: comprando material apostilado, adquirindo sistemas de gestão elaborados por instituições com ou sem fins lucrativos, ampliando as matrículas custeadas por recursos públicos em instituições privadas, além da terceirização de merendas e contratação de funcionários que não integram o quadro do magistério” (ADRIÃO e PERONI, 2009, pág. 6).

As diferenças entre os tipos de parceria podem se constituir em exemplos a serem examinados para melhor entender os mecanismos implícitos nesse contexto de transformação das relações entre Estado e o setor privado no âmbito da educação.

O modelo de escolas *charter*

Internacionalmente pode-se citar o caso das escolas *charter* que na Argentina podem ser definidas enquanto,

... como un híbrido de las escuelas públicas y las privadas. Son escuelas de inscripción abierta, financiadas por el Estado en base a la cantidad de alumnos, que funcionan en forma independiente y autónoma. Los alumnos, padres y maestros optan por participar en ellas. El gobierno, a través de un concurso, le otorga una licencia de funcionamiento a una asociación que dirige la escuela por un número determinado de años. El Estado evalúa y audita la marcha de la institución. Las escuelas compiten entre sí a través de sus proyectos. (MYRIAM FELDFEBER, 2003, 929/930).

As palavras autonomia, liberdade e independência aparecem associadas a este modelo de escola que funciona com base na transferência de recursos públicos para escolas gerenciadas privadamente, entendidas aqui como entidades sem fins lucrativos.

Nos Estados Unidos, de acordo com Wells (1993), essas escolas tiveram origem nas *free schools*, que pregavam como um dos objetivos a maior liberdade para resolver os problemas de ensino no país. Nos anos 60, um grupo de pais e professores

insatisfeitos com as escolas públicas, funda centenas de escolas privadas ou independentes nos centros urbanos e rurais. Os educadores tentaram criar essa proposta de escola usando metodologias e filosofias alternativas focadas nos interesses individuais das crianças.

Já nos anos 70, esse movimento ampliou-se passando de cerca de 500 em 1973, para 5000 em 1975, e essas escolas alternativas públicas tiveram uma acentuada e rápida expansão também gerou debate acerca da necessidade de financiamento público dessas escolas alternativas (WELLS, 1993).

Nos anos 80 ocorre o fechamento de várias dessas escolas alternativas e a incorporação destas pelo sistema tradicional de ensino público, uma das causas foi a introdução de testes padronizados e o ranqueamento das instituições de ensino, ocorrendo a falência desse modelo de escolas alternativas.

Contudo em 1991, no estado de Minesota é redigida a primeira Lei sobre escolas *charter*, e em 1992 é aberta primeira escola nesse modelo. As escolas *charters* representam 6% do total de escolas as quais 67% são executados por organizações independentes e sem fins lucrativos (único local), enquanto 20% são executados por organizações sem fins lucrativos que operam em várias escolas simultaneamente e 13% são geridos por empresas com fins lucrativos (*National Alliance for Public Charters Schools*).

Dentre as características das escolas *charters* norte americanas destacam-se:

- Regulação pela legislatura estadual, ou outra autoridade designada.
- Gestão é realizada por um grupo, organização ou corporação.
- Podem ter temas acadêmicos específicos ou servir a populações particulares (a exemplo dos negros e latinos).
- É concedida mais autoridade do que outras escolas públicas, mas tem responsabilidade e declarações de missão escritas.
- A licença para funcionamento é fiscalizada periodicamente e pode ser revogada. (*U.S. Department of Education*).

No caso do Brasil, o movimento de privatização da oferta pode ser dividido em duas etapas: no primeiro momento apenas instituições filantrópicas e no segundo momento instituições particulares sem ou com fins lucrativos, a partir da ideia de *vouchers*⁷² (BORGHI; BERTAGNA; ADRIÃO; CORREA; GARCIA, 2014).

⁷² A tradução literal do inglês seria cupom.

Enquanto o Fundef limitou a expansão da educação infantil devido à priorização dos gastos com o ensino fundamental e a transferência da execução do atendimento pelo setor privado através de convênios, o Fundeb acentuou esse processo ao permitir o repasse de recursos do Fundo para instituições sem fins lucrativos. (BORGHI; BERTAGNA; ADRIÃO; CORREA; GARCIA, 2014)

Nesse contexto, o exemplo da privatização do ensino público infantil via convênios com instituições privadas, pode ser examinado a partir das “nave-mãe” em Campinas.

Projeto Nave- mãe do município de Campinas

Existem alguns tipos de projetos que atuam na lógica de parcerias entre as esferas pública e privada, sendo um desses exemplos as escolas de educação infantil intituladas “Nave-mãe”o qual fora implementado pela Lei Municipal nº 12.884 no município de Campinas/SP, promulgada Prefeito Hélio de Oliveira Santos (PDT).

O Projeto prevê a participação do setor privado como gestor de equipamentos escolares construídos pelo poder público, integrado ao Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) que tem como objetivo ampliar a oferta de vagas na educação infantil em parceria com instituições de direito privado sem fins lucrativos, ou seja, com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, por 5 anos, com possível renovação. O pagamento de pessoal, a aquisição de material de consumo e permanente, as taxas, tarifas e serviços ficam sob a responsabilidade da mantenedora. A formação dos profissionais de ensino é realizada pela Prefeitura de Campinas (CAMPINAS, 2012).

De acordo com Domiciano (2012) esse projeto tem sido responsável pela expansão das matrículas na rede de ensino do município de Campinas. Segundo a autora, eles eram responsáveis pela matrícula de 6.936 crianças em 2012, em um universo de 14.812 matrículas de creches públicas de acordo com o Censo Escolar, isto representa cerca de 46% do total da rede pública.

Considerações finais

Nos casos apresentados, seja no modelo de formação técnica, a exemplo do

sistema “S”, seja no modelo *charter* nos Estados Unidos ou nas escolas chamadas Naves-mãe de Campinas, o que eles demonstram ter em comum é a pouca ou nenhuma comprovação de que são escolas com qualidade maior quando comparadas às do sistema público regular.

Ainda que no discurso ideológico sejam propagandeadas como sendo melhores em termos de desempenho e qualidade não há provas disso, o que se tem são estudos que comprovam o contrário e demonstram a pouca avaliação do desempenho dessas escolas.

Mesmo que as escolas conveniadas estejam previstas na legislação federal e possuam ordenamento jurídico para seu funcionamento, a questão a saber é se o custo social é viável. É preciso avaliar e adentrar nessas escolas e questionar a prestação desse serviço. Afinal, existe recurso público destinado ao funcionamento das mesmas e o serviço prestado é de muita necessidade para a sociedade, de modo que não poderia ser dispensadas dessa prestação de contas sistemáticas para essa mesma sociedade que as financia.

Os exemplos demonstram alguma engenharia na organização e funcionamento, porém, pouco inovam nas propostas de ensino, ou seja, fazem “mais do mesmo”.

E, por fim, apesar das “boas intenções” do setor privado, essas escolas são tanto no Brasil como no modelo norte-americano, escolas paliativas e pouco fiscalizadas pelo poder público. Por que a iniciativa privada faria um trabalho sem interesses particulares, desvinculados dos interesses do bem-público, vê-se no exemplo dos repasses do Sistema “S” que ocorrem dupla e até mesmo tripla contagem dos recursos públicos, (PINTO, 2016).

No modelo das escolas *charters* ocorre o acirramento da concorrência e a disputa por alunos, gerando ilhas de excelência em alguns locais e a manutenção das desigualdades em outros, ou seja, acentua um problema que dizem resolver. Há ainda o aprofundamento das desigualdades: seleção de alunos, acesso e permanência na escola, segregação, precarização do trabalho docente com baixa remuneração, contratação e alta rotatividade.

No caso do Pronatec, “Uma enorme quantidade de recursos públicos tem sido destinada a instituições privadas lucrativas, muitas de qualidade duvidosa, sem qualquer controle e sem que elas tenham qualquer responsabilidade” (PINTO, 2016).

O setor privado empresarial atua na disputa pelo protagonismo na política e nas diretrizes e usos dos recursos financeiros destinados à educação, visto se tratar de um orçamento para 2017, é de cerca de R\$ 62,5 bilhões.

E por fim, esses modelos de escolas no interior dos sistemas públicos de ensino instituem uma disputa por recursos públicos entre as diversas formas de convênios e entre as escolas geridas diretamente pelo setor público.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. Revista Retratos da Escola, 2009.

BORGHI, R.; BERTAGNA, R.; ADRIÃO, T.; CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. G. SUBSÍDIOS PÚBLICOS PARA INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. In: SILVA, Maria Vieira e MEDINA, Sarita. (Org.). Trabalho Docente e Políticas Educacionais para a educação infantil: desafios contemporâneos. 1ed. Uberlandia: EDUFU, 2014, v. 1, p. 131- 149

BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H.; ADRIÃO, T. M. F. SUBSÍDIOS PÚBLICOS ÀS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - UM ESTUDO EM MUNICÍPIOS PAULISTAS. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/RaquelFontesBorghi_res_int_GT7.pdf> acessos em 11 jun. 2017.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

_____. Emenda Constitucional nº 14. Modifica os artigos. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, Senado Federal, 14 de setembro de 1996.

_____. *Lei 9.394*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Senado Federal, 1996.

CAMPINAS. Lei Municipal nº 12.884, 04 de abril de 2007.

DOMICIANO, C. O Projeto 'Nave-mãe' no município paulista de Campinas e os Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio: tendências de privatização da Educação Infantil. Políticas Educativas, v. 6, p. 90-106, 2012.

FELDFEBER, M. La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. Educ. Soc., Set 2003, vol.24, nº.84, p.923-943. ISSN 0101-7330

PINTO, J. M. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 133-152, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100133&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 jun. 2017.

WELLS, A. S. *Time to Choose*. America at the crossroads of school choice policy. NY, 1993. Cap2.

Web:

National Alliance for Public Charters Schools. Acesso 17/06/2017. em Disponível em <<http://www.publiccharters.org/>>

A FACE DO ESTADO SUBSIDIÁRIO E AS TENDÊNCIAS PRIVATISTAS: ANÁLISE DO PLANO DE GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2007-2014)

Kelly Marques dos Santos
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
kellymarques_santos96@hotmail.com

RESUMO

A presente investigação consiste em analisar o plano de governo do Estado do Rio de Janeiro, dirigido por Sérgio Cabral Filho, durante o seu 1º e 2º mandato. A referida proposta está associada ao projeto de pesquisa intitulado “Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil” (2005-2015), realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). Em decorrência das atuais políticas educativas, objetiva-se diagnosticar, nas propostas contidas no plano de governo, as características de um Estado subsidiário e suas contribuições nas tendências privatistas. Utilizar-se-á uma abordagem qualitativa, adotando como procedimento a pesquisa documental.

Palavras-chave: Governança, Privatização, Macropolítica.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a atuação do Estado é caracterizada pela constante disputa entre o âmbito privado e o público. Para problematizar essas relações, podemos considerar os conceitos de público e privado como uma classificação cultural e não, como esferas sociais (Feldfeber, 2011). O setor privado, ao longo do seu desenvolvimento histórico, foi manifestado desde a figura da igreja até a presença de grandes grupos empresariais.

Segundo o art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é “*direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*”. Ao que se refere, mais especificamente ao campo educativo, o âmbito privado possui uma distinta concepção de direito à educação e, conseqüentemente, dispõe de outras instituições responsáveis pelo o mesmo e, apresenta diferentes estratégias de gestão. Mediante ao exposto, Blanco

(1987), baseando-se nos princípios de “liberdade de escolha”, define a família e igreja como responsáveis da tarefa educativa.

Com a intencionalidade de ressaltarmos a função subsidiária do Estado, confrontaremos o princípio de subsidiariedade e principalidade. O princípio de subsidiariedade está fundamentado na atuação secundária do Estado e, portanto, a descentralização é a nova estratégia de regulação do Estado. Em contrapartida, no princípio de principalidade, o Estado é responsável por sustentar o direito à educação, ou seja, é responsável pela “construção” do sistema educativo.

Ainda de acordo com Blanco (1987), o Estado não é educador e nem economista, portanto, legitima-se que a regulação e mantimento do sistema educativo devem ser delegados aos membros da sociedade civil. Evidencia-se também que a face subsidiária do Estado, não necessariamente está relacionada ao apoio econômico, mas sim, apóia a “liberdade individual”.

Na atualidade a dimensão privada é representada majoritariamente por empresas. De acordo com o princípio principalidade, o Estado, apresenta uma função subsidiária, ou seja, o direito a educação deve ser garantido pelo setor privado. Caso, se por essa via, não seja concretizado, o Estado deverá assegurar a concretização do mesmo.

Perante aos aportes teóricos mencionados anteriormente, o Estado, é estigmatizado como um agente que não deve ser responsável pela tarefa educativa (devido ao alto custo e a suspeita “qualidade” das atribuições desempenhadas). Segundo Rey (1999), de acordo com a ideologia neoliberal, a figura de Estado, a qual considera que o Estado é público e que pertence a todos, desencadeia e, ao mesmo tempo ratifica as rotulações de coisificação e ineficiência do aparato estatal.

Ao analisarmos o plano de governo será possível compreender quais são as decisões tomadas pelo Estado e o posicionamento do mesmo perante uma questão socialmente problematizada. Conforme as contribuições teóricas de Rey (1999), uma questão socialmente problematizada é caracterizada pela sua relevância social, ou seja, é uma pauta incluída na agenda Estatal que requiere o posicionamento de distintos atores sociais e se materializa por meio de políticas públicas.

Perante as construções históricas e contextuais, o sistema educativo sofreu diversas mudanças em seu processo de gestão, portanto, analisar o contexto nos permite caracterizar quais são os princípios norteadores da gestão educativa a nível macropolítico.

Sander (2002) articula aspectos políticos, econômicos e culturais de diferentes movimentos históricos e, afirma a existência de um período de desconstrução e reconstrução das políticas públicas e da gestão educativa. Outra contribuição relevante do referido autor consiste em elucidar os desafios enfrentados pelos políticos e educadores acerca das exigências educacionais na contemporaneidade, uma vez que o contexto atual sofre mudanças ocasionadas pelo capitalismo transnacional.

A globalização legitima o conceito de “governabilidade” e, conseqüentemente, origina competitividade em âmbito internacional. Como estratégia política, adota-se a organização de governos pequenos e eficientes, que por sua vez, fazem reformas administrativas e constitucionais com a intencionalidade de melhorar os resultados e reduzir os custos.

Para melhor compreensão é essencial reconhecer os aspectos macropolíticos da gestão educativa. Segundo Bardisa (1997), a categoria macropolítica possui uma amplitude estrutural, definindo a escola como um aparato ideológico do Estado.

A intencionalidade do Estado em descentralizar algumas atribuições e centralizar outras é um elemento trivial para compreendermos quais são as limitações e possibilidades para materializar o direito à educação. Ao centralizar, o Estado tem um papel principal em matéria educativa e, portanto, sua tarefa estará centrada na perspectiva macropolítica, enfocando a legitimação do seu poder. Em contrapartida, com a principalidade do setor privado, o Estado “subsidiário” deve respaldar juridicamente a efetivação das entidades privadas.

A presente investigação consiste em analisar as ações realizadas do governo do Estado do Rio de Janeiro, dirigido por Sérgio de Oliveira Cabral Santos Filho. Com a intencionalidade de delimitarmos cronologicamente o estudo, verificaremos as ações governamentais concretizadas por meio de projetos e/ou programas, na gestão do pronunciado governante, mais especificadamente, ao que se refere aos anos de 2007 a 2014.

O estudo ora apresentado está associado ao projeto de pesquisa intitulado “Mapeamento das estratégias de privatização da Educação Básica no Brasil (2005-2015)”, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE). A relevância científica pode ser justificada pela carência de investigações ao que se refere, particularmente, com a definição e atuação de um Estado subsidiário em matéria educativa.

OBJETIVOS

Em decorrência das atuais políticas educativas, objetiva-se diagnosticar, nas propostas contidas nos planos de governo, as características de um Estado subsidiário e suas contribuições nas tendências privatistas. Mais especificadamente, os objetivos elencados serão; identificar os projetos e/ou programas que apresentem tendências privatistas de natureza endógena ou exógena.

MATERIAIS E MÉTODOS

Conforme os objetivos recentemente pontuados, a abordagem metodologia será determinada de acordo com a estratégia mais adequada para alcançar as intencionalidades científicas da investigação. Utilizar-se-á uma abordagem qualitativa, adotando como procedimento a pesquisa documental (GIL, 2008).

Os dados serão obtidos por meio do documento nomeado “Plano de Governo do Rio de Janeiro 2011-2014: Sérgio Cabral”⁷³ e, para analisarmos os resultados, dialogaremos os projetos e/ou programas desenvolvidos que evidenciem tendências privatistas com os aportes teóricos oriundos das ciências humanas e sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consta no documento “Plano de Governo do Rio de Janeiro 2011-2014: Sérgio Cabral” as principais propostas políticas realizadas no primeiro mandato(2007-2011) do governador Sérgio Cabral e ainda, manifesta algumas projeções para o futuro mandato (2011-2014). Considerando que o dito governador foi reeleito, o desenvolvimento das ações mencionadas no plano obteve vantagem em relação ao tempo disponível para sua implementação e continuidade.

Antes de discorrermos acerca do documento considera-se relevante caracterizar o agente político que governou o Estado do Rio de Janeiro no período cronológico determinado pelo estudo. Sergio de Oliveira Cabral Santos, candidato filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), no período de 2007 a 2014, foi governador do Rio de Janeiro. Atualmente, desde 17 de Novembro de 2016, o mesmo, encontra-se preso devido aos desdobramentos da operação “Calicute”.

Ao analisar o plano de governo, destaca-se que Sergio de Oliveira Cabral Santos filho, juntamente com Secretaria de Estado de Educação do Governo do Rio de Janeiro (SEEDUC), atuou desde o início do seu primeiro mandato (2007-2011) para atingir os seguintes objetivos: Melhorar as condições de ensino e ampliar os investimentos na rede.

⁷³ Disponível em: https://explicatudo.com/wp-content/uploads/2010/07/proposta_governo-3.pdf

As políticas promulgadas foram materializadas por meio de projetos e/ou programas, que, segundo o documento, os mesmos, estavam baseados em modernizar a rede, melhorar a infraestrutura as condições de trabalho/ aprendizagem, valorizar os professores, estabelecer uma “nova gestão pedagógica”, com um “Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) e, por último, valorizar a figura do inspetor.

Segundo o documento, as ponderações finais realizada ao término do seu primeiro mandato, em relação ao desenvolvimento de políticas públicas no campo educativo, consistiam nas contribuições benéficas realizadas no governo de Sérgio Cabral, uma vez que o governo promoveu a ampliação da vagas ofertadas ao ensino médio e por último, ressalta que os projetos “mudaram de patamar o nível de qualidade da rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (p. 40).

Com intuito de apresentar maior rigorosidade científica, enfocaremos nos projetos desenvolvidos (no primeiro e no segundo mandato) que estão implicitamente ou explicitamente relacionamentos as tendências privatistas. Portanto, os respectivos projetos foram: *Gestão com foco nos resultados, Aceleração da Aprendizagem, ampliação da Jornada Escolar, Inovação através de parcerias, Projeto Olímpico nas Escolas, Projeto Ensino Médio Inovador e o Novo DEGASE*

Para possibilitar ao leitor uma perspectiva panorâmica dos resultados obtidos, elaboraremos uma tabela classificando algumas características dos projetos/programas, contemplando os seguintes aspectos: Nome do projeto/programa e sua descrição no referido documento, mandato o qual foi realizado, a natureza da tendência privatista, e a justificava pela qual identificamos a natureza estabelecida.

Devemos ressaltar que a classificação acerca das tendências privatistas foi determinada de acordo com os elementos apresentados nos projetos. Conforme as contribuições de Ball e Yodell (2007), concebe-se como tendência privatista de natureza exógena o fenômeno que estabelece relação entre o âmbito público e privado, principalmente por meio de contratos e convênios. Em contrapartida, a natureza endógena se manifesta a partir de parceiras público-privadas que afetam a dimensão pedagógica/ educativa.

Para fins didáticos, podemos avaliar as tendências exógenas como “explícitas”, ou seja, apresentam desdobramentos concretos e as endógenas como “implícitas” que, por sua vez, as repercussões são mais difíceis de notar, devido ao fato de estarem relacionadas estreitamente com a dinâmica micropolítica.

Tabela 1. Indicação de projetos e/ou programas desenvolvidos e suas características e classificações

Nº	Nome projeto/ programa	Mandato	Natureza	Descrição contida no plano	Justificativa
1	<i>Novo DEGASE</i>	Primeiro mandato	Tendência privatista exógena	"A criação do novo Departamento Geral de Ações Sócio-educativas (DEGASE), com a construção de novo centro de recepção, municipalização das medidas de meio aberto, reforma total dos CRIAADS de Nilópolis e Campos, implantação do sistema de identificação de adolescentes e criação de cursos de informática, SENAI (mecânica de auto e moto), gastronomia e cursos de geração de renda."	Convênio com a instituição SENAI.
2	<i>Gestão com foco em Resultados</i>	Primeiro mandato	Tendência privatista endógena	"Criação de um sistema de avaliação da escola, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), em que os alunos fazem duas provas anuais, permitindo a obtenção de um caderno da evolução de cada escola, do ponto de vista pedagógico. As metas e indicadores de cada escola, criado pelo Programa Estadual de Gestão / PDE – escola, são avaliadas, desde o 5º ano do Ensino Fundamental até 3ª série do Ensino Médio e 4ª série do Ensino Normal."	Devido ao fato de apresentar intervenções direitas no aspecto pedagógico por meio de avaliações e comparação de resultados.
3	<i>Aceleração da Aprendizagem</i>	Primeiro mandato	Tendência privatista exógena	"O projeto atendeu aproximadamente 16 mil alunos, sendo 7 mil no	Utilização dos materiais didáticos da fundação Roberto

				Ensino Médio e 9 mil no Ensino Fundamental, utilizando a metodologia do novo telecurso.”	Marino – Rede Globo
4	<i>Ampliação da Jornada Escolar</i>	Primeiro mandato	Tendência privatista endógena	“Ampliação da jornada escolar para “7 horas do turno da manhã em 600 unidades escolares dentro do projeto Mais Educação, com atividades extracurriculares, como reforço para o novo ENEM, que atuou em 500 escolas em 2009, a conexão QUIS, olimpíadas de astronomia, olimpíadas de jogos digitais e educação e o programa entre jovens 2009. A ampliação da jornada aborda também temas transversais como cultura, esportes, meio ambiente, cidadania e saúde.”	Assim como o projeto “ <i>gestão foco em resultados</i> ” o presente projeto intensifica a carga horária da do turno da manhã com a intencionalidade de promover melhores resultados em avaliações de distintas proporções.
5	<i>Inovação através de Parcerias</i>	Primeiro mandato	Tendência privatista exógena	“Foram inauguradas cinco escolas de Ensino Médio Integrado, sendo duas delas em parceria com a iniciativa privada: a NAVE (Núcleo Avançado em Educação) em parceria com a Fundação Oi e o NATA (Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos) em parceria com o Pão de Açúcar. No Ensino Médio Inovador foi inaugurado 16 escolas piloto em parceria com o MEC, sendo 20% das disciplinas eletivas para o aluno.”	Criação de escolas a partir de parceira público-privada
6	<i>Projeto Olímpico nas Escolas</i>	Segundo mandato	Tendência privatista endógena	“Este projeto prevê a disponibilização de equipamentos esportivos e infraestrutura para prática de esportes para todas as escolas da rede, de forma que, cada escola terá o seu equipamento adequado à área física da escola. Além de distribuir cerca de 10 mil laptops aos alunos	Mesmo reconhecendo que fenômeno não afeta diretamente os aspectos curriculares das instituições, classificamos como endógena por causa da

				vencedores das provas disputadas por ano letivo.”	ótica competitiva implementada.
7	<i>Projeto Ensino Médio Inovador</i>	Segundo mandato	Tendência privatista exógena	“O projeto prevê a inauguração de 20 novas escolas de Ensino Médio Integrado em parceria com a iniciativa Privada e a inclusão de mais de 200 novas escolas no programa de Ensino Médio Inovador. Inauguração da escola de Arte Culinária e Agricultura Sustentável (ARCA)”.	Assim como o programa “ <i>Inovação através de Parcerias</i> ”, o mesmo, é classificado como exógeno, por criar escolas partir de parceira público-privada.

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A tabela confeccionada ilustra a presença de tendências privatistas de natureza exógena e exógena. É de suma importância destacar que ambas as tendências privatistas estão estreitamente relacionadas uma com a outra e, portanto, podem manifestar de forma mútua (Ball e Yodell, 2007).

Um aspecto interessante que não foi mencionado na tabela e, que caracteriza a atuação de um Estado subsidiário e as suas contribuições nas tendências privatistas, são as metas estabelecidas para o segundo mandato de governo. Segundo o Plano de governo, as metas estruturais da educação no Estado do Rio de Janeiro estavam associadas à *expansão da gestão com focos em resultados* e a *Definição e implantação do modelo de ensino médio que atenda as necessidades específicas do ensino médio*. A primeira meta consista em estabelecer um “programa de remuneração por mérito para os profissionais da educação, com base nos resultados alcançados” e a segunda retrata em estabelecer contrato profissional com estudantes de universidades estaduais para ministrarem classes de nível médio.

Analisando as metas devemos reconhecer a intencionalidade do dito governo em estabelecer a valorização de políticas que contemplem a “qualidade da educação”, entretanto, uma “qualidade” fundamentada em padrões empresariais. Mediante ao exposto, os resultados são enaltecidos em detrimento da formação cidadã e dos aspectos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude das contribuições teóricas da presente investigação, pontua-se que estabelecer as faces de um Estado subsidiário e, ao mesmo tempo, relacionar-la com as tendências privatistas é um exercício científico que demanda compreender o Estado como uma construção histórica extremamente complexa.

Neste caso, tivemos a intencionalidade de perceber o governo como um mecanismo de materialização do Estado. Devemos reconhecer que o governo, por mais que tenha a possibilidade de se pronunciar como Estado, não necessariamente controla o poder estatal. Outro ponto importante é a concepção de política pública como a concretização da ação estatal.

De acordo com os projetos elencados, legitima-se que o Estado não é neutro e, portanto, durante a gestão do Sérgio Cabral, percebemos a atuação subsidiária do estado nas propostas educativas. Conclui-se que não é possível comparar a gestão de instituições públicas com a organização de empresas. Ambas as instituições, em sua natureza, apresentam diferentes atores e diferentes variáveis contextuais que dever ser reconhecidas ao propor um projeto e/o programa educativo.

Os programas/projetos identificados ilustram que o Estado pode manifestar o princípio de subsidiariedade de formas distintas. O princípio de subsidiariedade é apenas uma faceta da privatização na educação, entretanto, sem o mesmo, diminuiria significamente a intensidade das tendências privatistas no campo educativo. Compreender a gestão pública e, principalmente a gestão educativa, implica em um incessante movimento de ida e volta em respeito ao contexto, movimento esse, que somente o Estado poderia realizar.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BALL, S.; YODELL, D. *Privatización encubierta en la educación pública*, Internacional de la Educación. Bruselas, 2007. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>

BARDISA RUIZ, T. "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", en Revista Iberoamericana de Educación, Nº 15, Septiembre – Diciembre 1997. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/administracion/saladelectura.htm>
Acesso em: 17 de junho de 2017.

BLANCO, G. M.. *Los agentes educativos*, en Cuadernos del Congreso Pedagógico, Democracia e igualdad de oportunidades educativas. Eudeba, Buenos Aires, 1987.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 05/10/1988.

ESPINOZA, O. *Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 17, 2009. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/>. Acesso em: 24 de Junho de 2017.

FELDFEBER, M. “*Es pública la escuela privada?: notas para pensar en el Estado y en la educación*”. En: PERAZZA, Roxana (coordinadora) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2011.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. - 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

REY, M. T. *El Estado: notas sobre su(s) significado(s)*, 1999 En: THWAITES REY, Mabel y LÓPEZ, Andrea (eds.) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*, Buenos aires: Prometeo, 2005.

SANDER, BENNO. *Políticas públicas y gestión educativa en América Latina; discurso global y realidades locales*. Revista Pensamiento Educativo, vol. 3. 2002. Disponível em: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/227/public/227-536-1-PB.pdf> Acesso em: 30 de Junho de 2017.

EIXO 4 - DIREITO À EDUCAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO

PARCERIAS ENTRE O SETOR PÚBLICO E PRIVADO NA GESTÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO

Cardoso, Danielle Batista⁷⁴

RESUMO

O presente trabalho apresenta os primeiros resultados de pesquisa que tem por objeto as parcerias entre o governo do Estado do Mato Grosso na gestão Pedro Taques período de 2015 até agora, com filiação político partidária ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) com a Instituição Falconi. O texto que ora se apresenta tem por objetivo contextualizar a parceria e teve como fontes – primárias e secundárias, mediante processo metodológico da pesquisa bibliográfica, da qual foram organizadas ainda que parcialmente as informações obtidas em sítios oficiais e complementado por notícias divulgadas. Observa-se que este trabalho integra pesquisa individual mais ampla que por sua vez, articula-se à pesquisa coletiva do GREPPE.

Palavras-chave: Gestão; parcerias; pesquisa.

1. Introdução

A instituição Falconi teve origem como Fundação Cristiano Ottoni, na Universidade Federal de Minas Gerais, que, na década de 80, iniciou o movimento Qualidade Total com a ajuda dos japoneses da Juse (Japanese Union of Scientists and Engineers).

Os processos revolucionários desenvolvidos pelos especialistas americanos a partir de 1950 no Japão contribuíram significativamente para a avaliação, análises e implementação de novos tipos de gestão da qualidade e também da gestão de pessoas, o que resultou, também, em uma nova modalidade de trabalho, em assuntos relacionados à Qualidade, que foi denominada de Gestão da Qualidade Total (CARVALHO, 2011, p. 56).

Em 1998, com a necessidade de ampliar a sua atuação e atender à enorme demanda de empresas que procuravam por consultoria em gestão, foi criada a Fundação de

⁷⁴ Curso de Pedagogia Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) Campus universitário de Sinop, aluna do Mestrado pelo programa de Pós Em Educação – PPGEDU, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Mestrado em Educação – Ribeirão Preto (SP), Brasil. E-mail: danibatista@usp.com.br

Desenvolvimento Gerencial (FDG). Em 2003, a FDG passa a atuar somente em projetos sem fins lucrativos, prestando serviços a instituições carentes e nesse momento funda-se o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), organização que se tornou líder em consultoria de gestão com foco em resultados no Brasil. Nesse contexto, em outubro de 2012, a empresa passou a se chamar Falconi Consultores de Resultado⁷⁵.

Nesta perspectiva, para que se possa realizar o seu trabalho de consultoria e alcançar os resultados, a Falconi utiliza de um método denominado Plan, Do, Check e ACT - PDCA que consiste em planejar, executar, conferir e corrigir⁷⁶. O método utilizado é focado nos resultados, composto por quatro etapas:

- Plan: Identificamos junto com os clientes os problemas prioritários da organização, analisamos suas causas fundamentais e traçamos um plano de ação adequado.
- Do: Ajudamos o cliente a colocar o plano em prática, fornecendo o conhecimento e apoiando a execução das ações planejadas.
- Check: Ajudamos o cliente a acompanhar todas as ações planejadas e verificar se as metas foram atingidas.
- ACT: Ajudamos o cliente a elaborar o plano planos adicionais para garantir que as metas preestabelecidas sejam atingidas além de padronizar as melhores práticas. (FALCONI)

Tendo como base a GQT - gestão de qualidade total, Silva (2012, p.66) afirma:

Esse entendimento ampliado é uma característica que diferencia a GQT de qualquer outra forma de gestão que visa a qualidade, pois tenta abarcar a totalidade de processos de uma empresa e daqueles envolvidos nesses processos e não só a qualidade do produto gerado ou serviço prestado.

Neste contexto, a Falconi enquanto instituição privada de consultoria fundada pelo Professor Vicenti Falconi, tem alcançado os resultados com sua equipe estruturada por cerca de 800 consultores especializados na implementação das melhores práticas em gestão, em 30 anos de atuação, ultrapassando 5.900 projetos colocados em prática⁷⁷.

Diante desses pressupostos e na direção acima apresentada e, em confluência com o objeto da pesquisa, observa-se empiricamente que a oferta da educação pública

⁷⁵ Informação disponível no site da instituição. Disponível em: <<https://www.falconi.com/quem-somos/historia/>>. Acesso em 09 de fev. de 2017.

⁷⁶ Informação disponível no blog Falando de Gestão. Disponível em: <<https://falandodegestao.com/2009/12/20/o-metodo-indg/>> Acesso em 26 de julho de 2017.

⁷⁷ Informação disponível no site da instituição. Disponível em: <<https://www.falconi.com/quem-somos/sobre-a-falconi/>>. Acesso em 09 de fev. de 2017.

atualmente vem sendo repensada pelo governo do Estado de Mato Grosso, mediante orientação de princípios do setor privado, e busca na gestão resultados aspectos de qualidade total, defendidos pelo setor e que são desafiados cotidianamente.

Sabe-se que é direito humano a educação.

Para Ximenes (2014), considerando a realidade constitucional brasileira, o dever de respeitar e proteger o direito à educação contempla: o conjunto de liberdades educacionais, ou seja, a liberdade de ensino, quanto à criação e à escolha de escola privada; as liberdades no ensino, envolvendo a liberdade acadêmica dos professores e dos alunos; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e os requisitos relativos à gestão democrática do ensino público, que limitam a atuação da administração central, abrindo espaço à participação na condução das escolas e da política educacional. Esses deveres estatais de respeito e proteção estão diretamente conectados e são dependentes daqueles deveres que comumente caracterizam o direito educacional, ou seja, os deveres de provimento direto da educação escolar pelo Estado. (Adrião et al, 2016, p. 116)

Tendo a educação como um direito humano primordial, cabe ao Estado assegurar oferta da educação pública em todas as instituições, o Estado enquanto instância de poder, não pode ausentar ou transferir para outrem a sua obrigação.

Nesta medida propomos compreender os caminhos trilhados pela educação pública do Estado de Mato Grosso no último governo iniciado em 2015 até o presente momento, para compreender a transferência da gestão da escola pública para o setor privado, prática política autorizada e realizada pelo governo do Estado período de 2015 até agora, com filiação político partidária ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

2. Instituição Falconi e Governo do Estado

A instituição Falconi enquanto consultora em gestão e estando no mercado há trinta anos, já atuou em vários projetos e atualmente assinou contrato com o Estado de Mato Grosso⁷⁸.

⁷⁸ Mato Grosso assinou no dia 19 de abril contrato para capacitar 754 diretores escolares e 100 multiplicadores, além de outras ações focadas na melhoria do resultado e na redução da desigualdade. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/24/mato-grosso-falconi-assina-contrato/>.

O contrato foi assinado pelo Secretário de Educação, Esporte e Lazer Permínio Pinto Filho na terça-feira (19.04) com a Falconi Educação. “O ato marca o início de um modelo de gestão para resultados nas unidades escolares da rede e no órgão central da pasta, como parte da Política de Formação Continuada”. (FREITAS, 2016)

Segundo artigo publicado enquanto resultado de pesquisa sobre “Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação” com autoria de ADRIÃO, T. M. F.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.H.; PAIVA, G.; XIMENES, S. (2016)

Esperava-se que a crescente participação do Estado na oferta de educação obrigatória e não obrigatória, ocorrida nas últimas décadas, viesse a reduzir o espaço do mercado na educação. No entanto, como identificamos neste trabalho, grupos empresariais e conglomerados econômicos têm buscado outras formas de lucrar com a educação que não exclusivamente com a oferta direta do ensino (matrículas em escolas privadas), colocando em risco os paradigmas de direitos humanos educacionais, que são substituídos pela lógica de mercado baseada no custo × benefício e na visão dos estudantes como mercadorias – commodities. Essa perspectiva, que associa diretamente as debilidades do sistema público educacional brasileiro às oportunidades de negócio, é explicitamente expressa por alguns dos grupos empresariais (Fonte: ADRIÃO et al., 2015). A adoção dos SPes — e não outros tipos de investimentos estatais — é apontada, entre outras vantagens, como a “solução eficiente para oferta de qualidade em um mercado com poucos professores bem formados e raros professores com dedicação exclusiva” (ABRIL EDUCAÇÃO, 2014).

Nesta perspectiva, uma vez que a privatização da educação inviabiliza a concretização dos direitos humanos educacionais e faz da educação uma mercadoria lucrativa, a proposta de pesquisa que sugerimos, nesse sentido, é de suma importância, pois nos possibilitará compreender as relações público privado na educação do Estado de Mato Grosso, não somente em seu estágio atual, mas também pelo processo histórico da qual é constituída.

3. Metodologia

A pesquisa tem como campo empírico o Estado de Mato Grosso. O Estado escolhido para a realização desta pesquisa localiza-se no Centro-Oeste brasileiro, tendo como capital Cuiabá, Mato Grosso é o maior estado em extensão territorial da região e o terceiro maior do país. Sua área é de 903.329,700 quilômetros quadrados, e faz fronteiras

com os estados de Goiás (a leste), Tocantins (a nordeste), Pará (ao norte), Amazonas (a noroeste), Rondônia (a oeste), Mato Grosso do Sul (ao sul), além do país boliviano (a oeste). Neste aspecto o universo para o desenvolvimento desta pesquisa será o Estado de Mato Grosso e terá como sujeitos gestores que estão envolvidos na gestão escolar do estado, especificamente, naqueles municípios onde estão instaladas escolas públicas da rede estadual de ensino, *locus* do desenvolvimento do modelo de gestão de resultados.

Nesta perspectiva, para orientar nossa pesquisa optamos pela metodologia da pesquisa bibliográfica que tem por finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto (MARCONI E LAKATOS, 2007).

Desta forma, para que possamos responder os nossos problemas de pesquisa, utilizaremos dos seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental, revisão literária, e análise do contrato enquanto documento norteador para identificar os sujeitos participantes deste processo.

4. Conclusões Parciais

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, portanto, este trabalho apresenta os primeiros resultados da coleta de dados da rede estadual de Mato Grosso e a instituição Falconi, bem como as primeiras análises sobre as parcerias público-privada, de modo a contribuir com o projeto mais amplo, a qual se vincula esta proposta de Iniciação Científica.

5. Referências

ADRIAO, T. M. F.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.H.; PAIVA, G.; XIMENES, S. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00113.pdf>>. Acesso em 11 de março de 2017.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueria e. "Estado de Mato Grosso"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/brasil/estado-mato-grosso.htm>>. Acesso em 11 de março de 2017.

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa e elaboração, análise e interpretação de dados. 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2007

MATO GROSSO: Falconi assina contrato. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/04/24/mato-grosso-falconi-assina-contrato/>. Acesso em 18 de março de 2017.

Morales, Pedro Paulo Galindo. Blog Falando de Gestão: O Método INDG. Disponível em: < <https://falandodegestao.com/2009/12/20/o-metodo-indg/>>. Acesso em 26 de julho de 2017.

SILVA, INAJARA IANA DA. A atuação da fundação Pitágoras na Educação Pública de Alecrim/SP: Análise sobre as implicações. 2012. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação UNICAMP

COMPULSORIEDADE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO BRASIL: DIÁLOGOS COM A LITERATURA.

Elisa Mariana Torres/Unicamp
elisa.ufscar@yahoo.com.br

Roberta Cristina Gobi/Unicamp
robertagobi@gmail.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir o contexto histórico da educação pré-escolar no Brasil e a sua obrigatoriedade. A metodologia utilizada foi a de análise documental e bibliográfica. Observa-se que houve uma expansão nas matrículas na Educação pré-escolar na tentativa frustrada de atingir a meta da universalização até 2016, como previsto no Plano Nacional de Educação - PNE. Para tanto, ressalta-se a importância de refletir os meios os quais essa ampliação é realizada

Palavras chave: Compulsoriedade. Educação pré-escolar. PNE.

Introdução

A compulsoriedade na educação é um tema amplamente discutido (FARENZENA, 2010, BARBOSA, 2013, CURY, 2013). Neste trabalho procurou-se constituir um breve histórico marcando os pontos cruciais de alteração da legislação que trataram a obrigatoriedade, buscando estabelecer uma linha cronológica que marcou o desenvolvimento do tema.

No Brasil, obrigatoriedade da educação escolar é tema discutido desde o império com relação aos seus aspectos legais. Cabe ressaltar que não mencionaremos toda a legislação do país que trata da educação, e sim àquelas que nos pareceram suscitar o assunto principal deste texto, a compulsoriedade.

A Constituição Política do Brasil Império de 1824 expressava a gratuidade, porém não a obrigatoriedade, a partir desse momento os debates fortaleceram-se em torno da obrigatoriedade, conforme Barbosa:

Cabe ressaltar que, no período imperial, além do incentivo à iniciativa privada para a atuação na educação, como forma de solucionar a escassez de oferta, e apesar de somente a gratuidade da instrução primária estar expressa na

Constituição Imperial, o debate sobre a obrigatoriedade da frequência se fortaleceu, tornando-se explícita em muitas leis provinciais (2013, p.139).

Na Constituição Federal Republicana de 1891 ocorreu a separação entre o Estado e a Igreja, e assim a criação do Estado Laico. Esperava-se que a Lei evidenciasse os princípios do direito à educação, mas isso não aconteceu de maneira objetiva (BARBOSA, 2013, p.143).

Apenas na Constituição de 1934 a educação ganha um capítulo, sendo a primeira vez proclamada como direito de todos, mencionando o dever da família e dos poderes públicos em ministrá-la (CURY, 2013, p.374). Essa constituinte foi marcada por debates entre a Igreja Católica, com um caráter mais conservador, e pelo ideário liberal da Escola Nova, em um papel mais progressista (BARBOSA, 2013, p.142).

Destaca-se, então, a influência da Igreja Católica no texto constitucional, presente na previsão da Igreja como uma das instituições responsáveis pela educação escolar e na previsão de primazia da família sobre o Estado na tarefa educativa (2013, p.143).

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937 outorgada durante o golpe militar, que acontecerá no mesmo ano, estabeleceu um novo regime no país. Em seu Art. 125 referente a educação continuava confirmando-a como dever da família, porém agora o Estado passava a colaborador, como nos aponta Cury:

A Constituição de 1937, outorgada pela ditadura do Estado Novo, impunha em seu Art. 125 que "a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para" facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (2013, p.374).

Entretanto, Farenzena destaca dois pontos desse documento que significaria um retrocesso ao direito à educação. O primeiro trata-se de que o Estado somente garantiria a educação escolar a crianças e jovens que não possuíssem recursos para estudar em escolas particulares, já o segundo é referente às contribuições para o "caixa escolar" de estudantes com melhores condições para os que mais necessitavam, como forma de solidariedade (FARENZENA, 2010, p.200).

A Carta Magna de 1946 declarava a educação como direito de todos, sendo aplicada tanto em casa como na escola, a obrigatoriedade se dava por um período de quatro anos do ensino primário. O ensino seria ministrado pelo poder público, podendo ser oferecido

também pela iniciativa particular, que deveria respeitar a regulamentação, como apresentado por Farenzena:

Em 1946, outra carta magna foi promulgada, declarando a educação como direito de todos, a ser dada no lar e na escola; já o ensino seria ministrado pelos poderes públicos, e, respeitada a sua regulamentação, poderia ser ofertado pela iniciativa particular. A obrigatoriedade do ensino ficava posicionada entre os princípios da legislação do ensino (2010, p.200).

Em 1967, durante o governo ditatorial, foi elaborada a Constituição da República Federativa do Brasil, que por sua vez manteve as disposições da anterior para a educação, como um direito de todos ofertada pelo poder público e pela iniciativa particular. Contudo a obrigatoriedade da educação foi estendida dos sete anos aos quatorze anos, associada assim a uma faixa etária, garantida como dever do Estado e direito de todos (FARENZENA, 2010, p.200).

Em 1971, a Lei nº 5.692 de diretrizes e bases do ensino elevou a questão da obrigatoriedade criando o 1º grau, advindo da junção entre o ensino primário e ginásial, tendo oito anos de duração e substituindo o ensino primário, segundo Farenzena “Ou seja, a obrigatoriedade escolar passou a vigorar para crianças e adolescentes de sete a 14 anos, no ensino de 1º grau (2010, p.200)”.

A Constituição de 1988, agora em um percurso democrático, postula a educação como direito de todos, dever do Estado e da família (FARENZENA, 2010, p.201). O direito social à Educação é assegurado no Cap. II, Art. 6º e do Art. 205 ao 214 do Cap. III. No Art. 208 do dispositivo legal destaca-se a relevância social da compulsoriedade na escolarização como afirma Barbosa:

[...] suscitar o debate sobre a compulsoriedade da educação escolar no Brasil..., implica reconhecer os avanços que esta trouxe ao país no sentido de contribuir para a ampliação do acesso à escola para camadas que antes eram excluídas desse direito, o que leva ao debate sobre os ganhos educacionais de um processo de democratização do ensino, como o vivenciado pelo Brasil (2013, p.291).

Nesse sentido é relevante destacar que no Brasil há uma regulamentação constitucional dos direitos e deveres para com a educação, dessa forma caberá como dever do Estado o oferecimento, e das famílias o direito à educação e o dever da frequência, se a etapa for obrigatória (FARENZENA, 2010, p. 198).

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990 reproduziu os aspectos já formulados na CF de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases, a LDB de 1996, por sua vez dividiu em níveis a estrutura educacional, sendo ela a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Ensino Superior (FARENZENA, 2010, p.201).

Nos três documentos o ensino obrigatório foi declarado um direito público subjetivo, o que segundo Farenzena autoriza a exigir judicialmente que o Estado garanta o acesso à educação, bem como políticas públicas alinhadas para esse objetivo. No Brasil, a obrigatoriedade representou em diversos momentos a ampliação do acesso ao direito à educação, contudo provocou também o favorecimento de determinadas etapas do ensino em detrimento do investimento em outras (FARENZENA, 2010, p.201).

Reflexões sobre a obrigatoriedade na pré-escola

Como exposto anteriormente neste texto há uma longa trajetória histórica para a implementação da obrigatoriedade e universalização da educação, ou seja, não aconteceram naturalmente como nos aponta Sacristán:

Não se trata de fatos naturais, mas de realidades criadas por sociedades em determinadas circunstâncias, das quais diferentes grupos humanos dispõem em medida desigual e em condições muito diversas. Ou seja, estamos diante de um direito universal satisfeito parcialmente e em medida desigual (SACRISTÁN, 2001, p.11-12).

Para Sacristán (2001, p.65) a ausência da compulsoriedade escolar apesar das suas diferenças ou deficiências com relação à qualidade dessa escolarização levam a uma desigualdade maior que a presente na sociedade, tanto para a educação quanto para o exercício de outras atividades.

Após anos de discussões, questionamentos e lutas como resultado encontramos conquistas legais no que diz respeito ao direito à educação e à compulsoriedade da escolarização. Percebe-se com esse fato que o Poder Público precisa estar imbuído de vontade política para a efetivação de políticas públicas e a sociedade civil acompanhar e cobrar o seu cumprimento quando assim se fizer necessário (HORTA, 2013, p.396).

Nesse contexto é importante ressaltar que a obrigatoriedade do ensino fundamental (sete aos quatorze anos) obteve priorização dentre as outras etapas de ensino, principalmente a partir de 1996, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), implementado pela Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. De acordo com Domiciano (2012, p.92.), o Fundef contribuiu para redefinição do papel do União e das

(...) responsabilidades dos demais entes federados, quanto à manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis e foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que focalizou a vinculação dos recursos destinados à educação para o ensino fundamental, fazendo com que a educação infantil, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação especial sofressem severas restrições financeiras (DOMICIANO, 2012, p. 92).

Após dez anos, o Fundef foi sucedido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), por meio da Emenda Constitucional nº 53, em 19 de dezembro de 2006. Considerada um avanço, pois passou a atender toda a Educação Básica para o repasse de recursos, manteve, por outro lado a possibilidade destes serem repassados às esferas privadas sem fins lucrativos (DOMICIANO, 2012, p.92).

§ 1º Será admitido, para efeito da distribuição dos recursos previstos no inciso II do caput do art. 60 do ADCT, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas (BRASIL, 2007).

Apesar da Educação Infantil ter sido incorporada ao FUNDEB em 2006, a obrigatoriedade de frequência da educação pré-escolar foi implementada com a Emenda Constitucional 59 aprovada em 11 de novembro de 2009 que altera o Art. 208 da Constituição Federal regulamentando a compulsoriedade da escolarização das crianças a partir de 4 anos de idade. Essa passou a vigorar com a seguinte normativa: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2016).

A Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 instituiu o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e apresenta como temática da meta 1 a Educação Infantil:

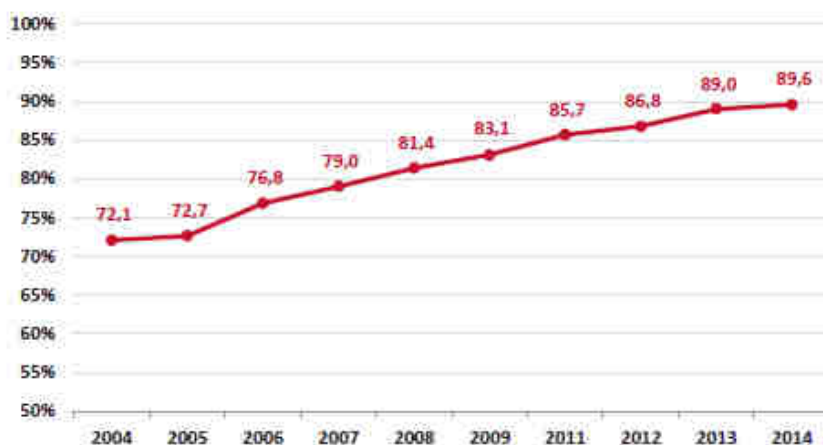
Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p.49).

Atingir a universalização da educação pré-escolar até 2016 como pretendia a Meta 1 não foi tão simples, uma vez que os dados encontrados no relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE, demonstram que havia crianças fora da escola ainda que a lei normatizasse a obrigatoriedade da escolarização para a faixa etária de 4 a 5 anos.

De 2012 a 2014, não houve alteração na trajetória observada desde 2004, mantendo-se a tendência de crescimento do atendimento escolar para essa faixa etária. Contudo, ainda será preciso ampliar esforços para que a meta de universalização do atendimento seja atingida em 2016 (RELATÓRIO PNE, 2016, p.29).

Percebe-se um contínuo crescimento percentual desde 2004 de acordo com o gráfico 1, observa-se ainda que nos anos de 2012 a 2014, o indicador avançou 0,6% que de antemão demonstra que a meta não se concretizará até 2016 (RELATÓRIO PNE, 2016, p.29).

Gráfico 1 Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche - Brasil - 2004-2014.



Fonte: Retirado integralmente do Relatório do 1º Ciclo do PNE.

Para Domiciano (2012), com base em diversas pesquisas⁷⁹, houveram impactos negativos para o oferecimento da Educação Infantil, bem como um aumento de parcerias entre os governos municipais e instituições privadas para a garantia da oferta pós Fundeb, mesmo que esse representasse um aumento de recursos para a educação infantil.

As autoras Borghi, Bertagna e Adrião enfatizam um documento lançado também no ano de 2009, pelo Ministério da Educação MEC com orientações para as secretarias

⁷⁹ Para consultar os estudos ver Domiciano, 2012, p.92

estaduais e municipais para o oferecimento da educação infantil, bem como tratando os convênios com as instituições privadas sem fins lucrativos, filantrópicas ou confessionais (2012, p.3).

Considerações Finais

Com base nos temas discutidos, cabe ressaltar que apesar da obrigatoriedade promover uma ampliação do acesso à educação, ela não é o único elemento que garante esse direito (FARENZENA, 2010, p.198).

Segundo Alves e Pinto, a obrigatoriedade é uma forma de assegurar que o Estado não se omita em garantir o direito à educação e o relegate a família, “[...] o que se espera é que a alteração constitucional represente um avanço do acesso, sobretudo para a população oriunda dos estratos menos favorecidos socioeconomicamente, a todas as etapas da educação básica” (ALVES ; PINTO, 2010, p.212).

A obrigatoriedade na Educação pré-escolar suscita também uma característica observada na política de financiamento no Brasil, visto que a pré-escola passa a ser uma etapa obrigatória e , assim recebe um maior incentivo financeiro e político para sua implantação (FARENZENA, 2010, p.205). Tal característica pode ser observada na EC 59/2009 em seu parágrafo 3º “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”(NR) (BRASIL, 2009).

Os levantamentos apresentados nesse trabalho não tem como objetivo forçar uma relação direta entre o estabelecimento da compulsoriedade da pré-escola e o aumento da privatização, mas, antes, reforçam a preocupação com a oferta da educação infantil, pois nota-se um grande avanço do setor privado nessa etapa, bem como incentivos por parte do Estado em promovê-la em tal formato (BORGHI; BERTAGNA; ADRIÃO, 2012, DOMICIANO, 2012).

Referências

ADRIÃO, T. v. 3, n. 1 (2009): *Dossiê: Estudos Regionais Comparativos – Artigos. Indicações e Reflexões sobre as Relações entre Esferas Públicas e Privadas para a Oferta Educacional no Brasil*. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/22531/13064> Acesso em 12 jun. 2017.

ALVES, T; PINTO, J. M. R. *Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade?* Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 211-228, jul./dez. 2010.

BARBOSA, L. M. R. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BORGHI, R. F; BERTAGNA, R. H; ADRIÃO, T. *Subsídios Públicos às Intuições Privadas de Educação Infantil - Um Estudo em Municípios Paulistas*. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberoamericano2012/.../RaquelFontesBorghi_res_int_GT7.pdf> Acesso em: 10 Jun. de 2017.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília. 1988. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 Jun. de 2017.

BRASIL. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. *Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 12 Jun. de 2017.

BRASIL. *Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009*. Emenda à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em 10 Jun. de 2017.

BRASIL. *Leis e Decretos. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei n. 9.394/1996. Brasília. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 Jun. de 2017

BRASIL. Lei nº 12.796, de 6 de abril de 2013. 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 10 Jun. de 2017.

BRASIL. Lei n. 13.005/2014, de 25 de Junho de 2014. *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em: 13 Jun. de 2017.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar (*homeschooling*). In: VIDAL, D. G. et al (Org.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Mato Grosso: EDUFMT, p. 359-380. 2013.

DOMICIANO, Cassia. *O Projeto 'Nave-mãe' no município paulista de Campinas e os Objetivos para o Desenvolvimento do Milênio: tendências de privatização da Educação Infantil*. Políticas Educativas, v. 6, p. 90-106, 2012.

FARENZENA, Nalú. *Emenda da obrigatoriedade: Mudanças e permanências*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010.

HORTA, J. S. B. Direito à educação, obrigatoriedade escolar e extensão da escolaridade. In: VIDAL, D. G. et al (Org.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Mato Grosso: EDUFMT, p. 381-397. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 25 de Jul. 2017.

RELATÓRIO DO 1º CICLO DE MONITORAMENTO DAS METAS DO PNE: BIÊNIO 2014-2016. Disponível em <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf> Acesso em: 15. Jun. 2017.

SACRISTÁN, G. *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMINHOS DA PRIVATIZAÇÃO ENDÓGENA E EXÓGENA: APONTAMENTOS E PERSPECTIVAS SOBRE O CENÁRIO BRASILEIRO

Janis Leonicia Kunrath (PUC-SP)
janisk@uol.com.br

Luciana Pereira da Silva Lopes (UNICAMP)
lucianapesilo@gmail.com

RESUMO

O artigo reflete sobre os caminhos para a privatização da educação pública sob o discurso de reforma educativa, modernização e eficiência da educação, impactos já vivenciados no Brasil e apontamentos de algumas tendências para o cenário atual no país. A abordagem metodológica parte da discussão da literatura clássica e recente sobre privatização para, a seguir, relacioná-la a fatos da dinâmica política brasileira contemporânea, em especial à política educacional. As estratégias de privatização são visíveis com a elaboração de base legal para que o setor privado possa atuar na execução da oferta e gestão educacional, em uma nítida transferência não só de recursos públicos, bem como, do papel do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pública; Parcerias Público-Privado; Privatização da Educação.

O Brasil ainda não deixou de ser uma colônia de exploração. Mesmo que hoje em sentido diferente, ou seja, o país há muito não é o que se denominava como colônia de exploração, a ressonância da imagem continua impressionante. Após o longo período de submissão a Portugal e a submissão implícita no período do Império, o país vivenciou diversas tentativas de democratização no decorrer de um curto espaço de tempo. Nesse pequeno intervalo temporal pós-instauração da República, não brotaram apenas louváveis tentativas de democratização, mas também fortes movimentos de repressão, dos quais os longos anos de ditadura civil-militar permanecem como um paradigma vergonhoso e não superado. Pelo menos ao longo dos últimos cem anos, o país tem sido o palco conflituoso de tentativas de democratização - impiedosamente atacadas -, movimentos de repressão e tentativas de aplicação de agendas capitalistas das mais variadas.

Nesse contexto, não é estranho imaginar a fragilidade do setor público: sempre sob constante ataque. Historicamente sucateado, alvo de uma desconfiança generalizada na sociedade - criada propositalmente para enfraquecê-lo -, o setor público resiste a duras penas. Não é raro, assim, ouvir que a privatização é a solução para os problemas público-sociais. A política entreguista dos anos 1990 é exemplo claro de uma das facetas da privatização propagada como solução. Vários setores já foram tomados pela privatização e, obviamente, a educação não teve o privilégio de ficar de fora dessa demanda. Seguindo, com certo atraso, o modelo adotado nos chamados países de primeiro mundo, os países emergentes vêm desencadeando uma rede de formas de privatização da educação, com o mesmo discurso de melhoria do serviço ofertado, ou até mesmo melhores resultados acadêmicos por parte dos alunos.

Stephen Ball e Deborah Youdell (2007) apontam que as políticas de privatização na educação pública se camuflam através da etiqueta de reforma educacional ou de modernização da educação. Nos dois casos o sentido último é a adequação da educação pública a um ideal de mercado, quer seja via assimilação de procedimentos empresariais no modo de gestão escolar ou na parceria com instituições privadas no provimento de serviços relacionados ao funcionamento da educação pública. Essa distinção entre duas frentes de privatização é o que leva os autores a proporem a diferenciação de duas categorias principais do projeto privatista: a privatização endógena e a exógena.

Segundo os autores, a privatização endógena implica “la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial” (BALL; YOUDELL, 2007, p.13). As práticas compreendidas no âmbito dessa estratégia podem ser encaradas como privatização *na* educação pública, ou seja, processos que se inserem na estrutura de funcionamento da educação pública, sem a presença formal de organizações privadas. Trata-se de uma espécie de privatização intra, ou seja, que atinge a constituição interna.

Alguns exemplos desse tipo de abordagem: estabelecimento de metas para as unidades escolares, avaliação e bonificação com base em desempenho, o papel do diretor como uma espécie de gestor empresarial, adequação da educação pública para atingir resultados e índices valorizados pelo mercado. Está atrelada a essa estratégia a concepção da escola como prestadora de serviços, dos alunos como produtos e dos pais como clientes.

Já a privatização exógena é definida pelos autores como

[...] formas de privatización [que] implican la abertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, así como la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública. (BALL; YOUDELL, 2007, p.13)

Essa segunda forma de privatização implica na cessão de serviços da educação pública ao setor privado, na parceria entre setor público e organizações privadas (ONGs, por exemplo). As práticas compreendidas nessa estratégia podem ser entendidas como privatização *da* educação pública, ou seja, há a participação de instituições privadas formais e a capitalização efetiva de serviços e setores da educação pública.

Exemplos dessa estratégia: contratação de sistemas privados de ensino, parceria com ONGs, utilização de sistemas de gestão de consultorias privadas, etc. Trata-se do Estado dirigir o serviço ao invés de prestá-lo, o que os autores chamam de “descontrole controlado” (BALL; YOUDELL, 2007, p.18).

Nessas formas de privatização é latente a presença da noção de Estado-mínimo como paradigma. Ambas possuem como amparo o esforço da nova gestão pública (NGP) em enxugar as responsabilidades do Estado e reconfigurá-lo tendo o exemplo do mercado como alvo. Portanto, há uma valorização exacerbada do mercado, o qual é considerado ora como neutro, ora como portador de diversos valores morais positivos, como eficiência, esforço, autonomia, etc. (cf. BALL; YOUDELL, 2007, p.17). Contudo, sabe-se o quanto o mercado é volátil e suas inclinações variam conforme tendências imediatistas, ou ao menos, o quanto o seu único compromisso é a financeirização e a geração de lucros. A manutenção da educação como oferta pública é a única forma de mantê-la como fim em si, como possibilidade de atuação cujo único interesse é a formação intelectual, ética e social do educando.

Com um histórico de subserviência frente às políticas internacionais, não surpreende que essas estratégias também encontrem terreno propício no solo brasileiro, sempre muito solícito e receptivo às agendas de negócios internacionais. Mas, decerto e a exemplo dos casos mencionados por Ball e Youdell (2007), é importante lembrar que a formatação e funcionamento dessas estratégias adquirem nuances específicas em cada contexto.

No Brasil, amparado pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, aprovado em 1995, em poucos anos o país abriu caminho para a formalização de

legislação que favorece e estimula esse processo. Um passo importante nesse sentido é dado com a aprovação da Lei Nº 9.790/1999, que institui as OSCIP (pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) e disciplina o Termo de Parceria, que confere a possibilidade de repasse de recursos públicos a essas instituições. Em seguida, a Lei Nº 11.079/2004 normatiza a parceria público-privada, via contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa, possibilitando a transferência da execução de serviços e bens públicos ao setor privado, sendo o Estado e/ou os usuários os provedores de verbas para custear os serviços prestados.

Com uma base legal que permite caminhos diversificados, o cenário de privatização *da e na* educação se espalha e intensifica pelo país. Pesquisas recentes apontam que tanto nas instâncias municipais, como estaduais e federais, de “forma encoberta” como afirmam Ball e Youdell (2007), a educação pública vem sendo entregue ao setor privado. Nos últimos anos na educação básica, por meio de contratos e convênios, pulverizou-se o estabelecimento de diferentes formas de parcerias, com diferentes focos de atuação de instituições privadas no âmbito de sistemas e de unidades escolares. Alguns exemplos valem ser mencionados em detalhe.

Adrião e Peroni (2009) analisam a parceria entre o Instituto Ayrton Sena e as escolas públicas, apontando para interferências da instituição sobre a educação pública, sendo que esta atua sob os preceitos da lógica de mercado junto aos municípios que possuem a parceria. A entidade atua sob a alegação de que o novo modelo de gestão, segundo a lógica do privado no público, irá gerar mais eficiência. O convênio inicia-se com a formalização através da assinatura de termo de parceria entre a fundação e prefeituras, com metas que o município deve cumprir, sem consulta à comunidade escolar sobre a instituição da parceria. As metas incluem um rol de alterações e mudanças: alteração nos critérios para escolha dos dirigentes escolares, criação de superintendências, atribuição de tarefas específicas de coordenação dos programas, elaboração de diretrizes, normas e rotinas. O controle das atividades educativas e das metas educacionais é garantido por meio da presença de consultores nas Secretarias de Educação, além de visitas às escolas, consultoria aos diretores e realização de formação em serviço para os funcionários das unidades escolares e das secretarias. Os mecanismos de participação e gestão democráticos passam a ser estimulados pela lógica competitiva e as decisões centralizadas no órgão gestor sob influência do Instituto.

Outra frente de privatização circunscrita nas estratégias exógenas diz respeito à adoção de Sistemas Privados de Ensino na rede pública de educação, sobretudo no âmbito municipal (ADRIÃO *et al.*, 2009). Trata-se da contratação de empresas privadas, amparadas por contrato, para o fornecimento de sistemas apostilados de ensino. Essas parcerias incidem na diminuição da responsabilidade do Estado, na ampliação da influência do setor privado no setor público e, até mesmo, nas decisões curriculares. As autoras comentam a respeito da falta de controle social ou técnico na efetivação dos contratos, da fragilidade pedagógica e conceitual dos materiais, do duplo pagamento do serviço (tendo em vista a existência do PNLD, por exemplo) e a sujeição daquilo que é direito público à lógica do lucro.

Um terceiro exemplo do avanço privatista diz respeito à influência de corporações sobre a definição de políticas educacionais. A esse respeito, Adrião e Garcia (2014) discutem o “Programa Educação Compromisso de São Paulo”. O programa delinea o compartilhamento da gestão educacional entre o setor público e iniciativas civis, as quais prestam assessoria para o governo na condução do programa, moldam o padrão de gestão e implementam estratégias de gerenciamento. De modo geral, as autoras identificam mais de uma dezena de instituições parceiras, majoritariamente braços de ação-social de grandes corporações. As autoras descrevem o modo como o programa, em uma espécie de experiência laboratorial, selecionou uma pequena quantidade de unidades escolares, cerca de 1% do contingente estadual, e atuou fortemente na melhoria dessas unidades. Além de discutíveis e pouco transparentes, os resultados da experiência podem ser facilmente relacionados a alterações excepcionais realizadas pelo programa como a seleção de professores e alunos em uma espécie de discriminação positiva (cf. ADRIÃO; GARCIA, 2014, p.120).

Nos exemplos acima, pode-se observar a operacionalização da regulação dos governos e suas políticas educacionais, por instituições do setor privado, pautadas em arcabouço legal e com aporte de recursos públicos para financiar a sua atuação dentro do setor público. Obviamente, essas estratégias de inserção de entidades privadas na educação pública, transformando-a em um nicho de mercado lucrativo, só são possíveis pela pressuposição de que o Estado deva funcionar como análogo ao mercado.

Caminhos possíveis

Com a ampliação da terceirização proposta através da Lei N° 13.429 a terceirização, que já é altamente atuante dentro da educação, com amplo alcance entre os profissionais da limpeza e da merenda, provavelmente se estenderá para outras áreas, podendo até mesmo impactar diretamente na contratação de professores. Evidentemente a terceirização enfraquece o horizonte de ação, não apenas do trabalhador enquanto indivíduo, mas da própria categoria enquanto coletivo. O Estado escancarar as portas para a terceirização, não somente atende a uma demanda do mercado, mas se constitui em uma possibilidade de ampliação da utilização de trabalho terceirizado nas estruturas do próprio Estado (o qual não fica isento como beneficiário da ação), diminuindo suas responsabilidades, o que implica em uma lógica de mercado bastante nítida. A precarização do trabalho é uma tônica neoliberal já amplamente reconhecida.

A EC 95/2016 faz com que a paisagem fique ainda mais turva. Com implicações sobre as estruturas do setor público como um todo, a Emenda Constitucional projeta efeitos desastrosos sobre a educação pública. O estudo realizado por Nelson Amaral (2016) e a nota conjunta publicada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pela Fineduca (2017) são enfáticos ao denunciarem a impossibilidade de cumprimento das metas estabelecidas no PNE 2014-2024, sobretudo a meta 20 que estabelece a destinação de 10% do PIB para a educação, após a aprovação da emenda.

O estudo de Amaral (2016) foca-se na identificação do fluxo de gastos da União, mostrando a destinação dos recursos e os impactos da PEC 241. O autor desmente o argumento do aumento exacerbado dos gastos públicos ao mostrar que, habitualmente, os gastos da União somente são maiores do que a arrecadação em anos de crise muito acentuada (2009 por conta dos reflexos da crise nos EUA, por exemplo), mas que isso é a exceção e não a regra (cf. AMARAL, 2016, p.657-658). Ademais, o autor expõe que o argumento em favor do ajuste fiscal por conta do gasto demasiado, obteria melhor solução se fosse sancionada a aplicação do Imposto sobre Grandes Fortunas (IGF), sobre a especulação financeira, ajustes e limitação de repasses dos juros da dívida pública, entre outros - os quais estão isentos das prescrições da EC (AMARAL, 2016).

A nota de co-autoria da Campanha e Fineduca começa por alguns reconhecimentos importantes: o PNE 2014-2024 foi uma grande conquista na luta por uma educação pública e de qualidade, mas não deixa de ter suas complicações. Os autores salientam, principalmente, a possibilidade de resvalar em uma política educacional focada somente no aspecto quantitativo e não na melhoria efetiva da qualidade (CAMPANHA;

FINEDUCA, 2017, p.167). A situação se complica com o fato dos recursos do FUNDEB estarem em constante diminuição por parte do governo. Ademais, os autores criticam a mensuração da qualidade através de índices oriundos de provas nacionais e internacionais (cf. CAMPANHA; FINEDUCA, 2017, p.167-168). Ou seja, apesar das polêmicas em relação ao modo de atestar a qualidade e da contradição entre o investimento maciço requerido pelo PNE e a realidade da retirada de recursos da educação, o PNE ainda consistia em uma conquista considerável.

Se o cenário anterior à aprovação da EC já impunha desafios enormes à efetivação do PNE, as prospecções pós-aprovação da EC são desoladoras. Tanto a nota da Campanha e Fineduca (2017), quanto o estudo de Amaral (2016) analisam a metodologia da EC e vaticinam a impossibilidade de cumprimento das metas do PNE. Além disso, também fazem um exercício de aplicação retroativa da mesma metodologia da EC para demonstrar o cenário catastrófico no qual estaria a educação, no momento presente, caso um ajuste fiscal equivalente tivesse sido aplicado nos anos 90.

Esses acontecimentos contribuem em grande medida para a pavimentação dos caminhos da privatização no Brasil, o que faz com que o percurso nesse caminho seja muito mais transitável. A terceirização influi diretamente no enfraquecimento das lutas coletivas das categorias trabalhistas. Com o congelamento dos investimentos na educação acarreta-se, por óbvio, em um reforço do sucateamento da educação, como apontam os estudos mencionados. A ausência do Imposto sobre Grandes Fortunas (IGF) e sobre a especulação financeira do ajuste fiscal aprovado na EC, por si só, já representa um aval institucional para o incremento na especulação financeira, ou seja, o fortalecimento do mercado financeirizado neoliberal. Precarização do trabalho, definhamento do setor público, validação “moral” da especulação: é inegável o rosto já familiar que desponta da junção desses aspectos - a face da privatização. O procedimento já é conhecido: uma vez que as estruturas públicas estejam falidas ou em extrema escassez, promove-se um ambiente propício à privatização como solução. É uma espécie de silogismo utilitário e cínico: na intenção de privatizar, define-se propositalmente os serviços públicos ao ponto em que a privatização desponte como única solução.

Os caminhos são bastante previsíveis: os efeitos das manobras atuais do governo irão debilitar o setor público de modo agressivo; o discurso de crise, endossado pela grande mídia, será recorrente como justificativa da manobra, assim o governo aparenta austeridade e disfarça a crueldade deliberada; a iniciativa privada tende a milagrosamente

surgir como o “bom-samaritano” disposto a contribuir desinteressadamente para a continuidade da oferta de serviços públicos; e, a longo prazo, o destino desse caminho desemboca na completa subsunção do público no privado (processo possibilitado pelo paulatino avanço e naturalização da privatização endógena e exógena).

Contudo, não se pode deixar de manter um fio de esperança: o caminho que se pavimenta é também o caminho passível de ser interditado. Apesar do cenário desolador, a esperança reside na crítica contundente e determinada, no incremento da luta dos movimentos sociais, na resistência de coletivos e frentes populares, no esforço em tornar o debate público e com participação popular. O vislumbre do fortalecimento de uma crítica com teor democratizante permanece como o descortinar de outros caminhos possíveis.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009, p.799-818.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. In: *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, 2014, p.110-122.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna para a gestão da educação pública: observações sobre 10 estudos de caso. In: *Práxis Educativa*, v. 6, 2011, p.45-53.

AMARAL, N. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. In: *RBPAE*, v. 32, n. 3, set./dez. 2016, p.653 - 673.

BALL, S.; YOUDELL, D. Privatización encubierta en la educación pública. In: *Congreso Mundial Internacional de la Educación*, 5, 2007. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/2007-00242-01-S.pdf>>. Acesso em: 23/03/2017.

BRASIL. Lei n. 9.790, de 23/03/1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9790.htm> Acesso em: 15/05/2017.

BRASIL. Lei n. 11.079, de 30/12/2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 15/05/2017.

BRASIL. Lei n. 13.429, de 31/03/2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm>. Acesso em 15/05/2017.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

BRASIL. *Proposta de Emenda à Constituição 241/2016*. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em 15/05/2017.

CAMPANHA; FINEDUCA. A aprovação da PEC 241 significa estrangular a educação pública brasileira e tornar letra morta o Plano Nacional de Educação 2014-2024. In: ARAÚJO, L.; MARCELINO, J. (orgs.). *Público x privado em tempos de golpe*. São Paulo: Fundação Lauro Campos / Fineduca, 2017, p.164-177.

EIXO 5 - CURRÍCULOS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PRIVATIZAÇÃO

O USO DE SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO (SAE) POR PROFESSORES DOS DO CICLO I: ALGUNS APONTAMENTOS

Edimar A. Silva –
UNESP – Pres. Prudente

Edimar_seduc@presidenteprudente.sp.gov.br

Yoshie Ussami F. Leite –
UNESP – Pres. Prudente

RESUMO

Neste artigo, exploramos a questão: Os SAE são instrumentos para a qualidade do trabalho docente? Sob uma abordagem qualitativa, a pesquisa constituiu-se como um estudo de caso, e a coleta de dados foi feita por meio de questionários s a trinta e seis professores. Podemos concluir que as percepções dos professores são positivas em relação ao material. Os docentes consideram o SAE um facilitador na organização do seu trabalho e no desenvolvimento de atitudes dos alunos. Diante de tais revelações, pontuamos a necessidade de propostas para a melhoria da qualidade da educação numa visão civil-democrática, e não entrelaçada nos mecanismos de fortalecimento mercadológico.

Palavras chave: Sistemas Apostilados de Ensino, Trabalho Docente, Percepções de Professores.

1. Introdução

Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “Sistemas Apostilados de Ensino: as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado-SP” que teve como objetivo analisar as percepções dos professores em relação ao uso de Sistemas Apostilados de Ensino (SAE) na sala de aula. Sob uma abordagem qualitativa, a pesquisa constituiu-se como um estudo de caso, e a coleta de dados foi feita por meio de questionários aplicados a trinta e seis professores.

Considerando o planejamento e o desenvolvimento das aulas como ações do trabalho docente, exploramos a seguinte questão: *Os SAE são instrumentos para a qualidade do trabalho docente?*

2. Sistemas Apostilados de Ensino: O que são? Quais as razões de seu uso nas redes municipais de ensino?

O processo de municipalização do ensino brasileiro, impulsionado, sobretudo, pela redistribuição de recursos com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), contribuiu para a universalização do ensino fundamental.

Entretanto, muitos pesquisadores têm chamado a atenção para a necessidade de superação de práticas materializadas na negação do acesso ao conhecimento pelos setores populares. Conforme afirmam Oliveira e Araújo (2005), a nova pauta do direito à educação consistiria, a partir deste ponto, na luta pela melhoria da qualidade da educação. Diante desse desafio e em razão das novas demandas, muitos municípios encontram-se despreparados para a elaboração e o direcionamento de políticas públicas.

Neste contexto, a busca de soluções imediatas para a consecução da oferta educacional e diante das dificuldades no que tange à estrutura e elaboração de uma proposta pedagógica capaz de contemplar as peculiaridades locais, muitos municípios acabam adquirindo Sistemas Apostilados de Ensino (SAE), realizando parcerias com a esfera privada.

Em concordância com Adrião e Garcia (2010) definimos Sistema Apostilado de Ensino como:

Material padronizado produzido para o uso em situações condensando determinado volume de conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados.

Ainda de acordo com as autoras, a composição do Sistema Apostilado de Ensino “[...] resulta da compilação de informações de distintas fontes: autores diversos, informações da rede mundial de computadores, fragmentos de livros didáticos, etc.” (ADRIÃO; GARCIA, 2010).

Nesse sentido, Adrião e Garcia (2010) complementam que: “[...] o termo apostila ou apostilamento originalmente relaciona-se a ideia de complementação ou adição de algo novo a um conjunto de informações, conceitos ou ideias”.

O uso desse material tem sua origem na história dos cursinhos pré-vestibulares que despontaram num determinado período da realidade educacional brasileira, decorrentes do descompasso gerado entre as exigências dos exames vestibulares e o ensino então praticado nos colégios, associado ainda ao aumento expressivo da demanda por ensino superior (BEGO, 2013). Bego (2013) relata que os primeiros cursos pré-

vestibulares, surgidos na década de 1950, dos quais o Curso Anglo-Latino é exemplo, ofereciam aulas intensivas em que se desenvolviam conteúdos complexos, exigidos pelos vestibulares da época, fazendo uso de apostilas.

O prestígio atribuído aos cursinhos e ao material que utilizavam fez com que se pensasse em sua aplicação também para os demais níveis de ensino das escolas particulares.

Nesse momento, grupos como o Anglo, o Positivo, o Objetivo e o COC se consolidam, com a expansão de sua rede e com a distribuição de suas apostilas em inúmeras escolas, sob a forma de franquia, uma estratégia de mercado sobre a qual Adrião et al. (2009, p. 810) comentam:

Posteriormente, sem, contudo, se constituir em estratégia substitutiva, ganhou corpo a transformação de escolas privadas de menor porte ou experiência em franquias das grandes redes privadas de ensino. Em outras palavras, não se fazia mais necessário, ao grande capital, a aquisição do patrimônio físico das concorrentes e, com ele, de seus custos. Bastava assegurar a compra reeditada anualmente dos serviços oferecidos pelas redes: a terceirização do processo pedagógico se instalava.

Com a municipalização do ensino, a insuficiência de recursos humanos e técnicos de muitos municípios, aliada à baixa qualificação de seus quadros, resultou, em muitos casos, num atendimento precário que demandou, conseqüentemente, a procura de alternativas para superá-lo, abrindo-se, assim, a oportunidade de grandes investimentos para os grupos privados educacionais que buscavam novos mercados (ADRIÃO e GARCIA 2010):

Esta crescente tendência se faz presente, principalmente entre os municípios paulistas. A pesquisa intitulada “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo”, desenvolvida por Theresa Adrião, Teise Garcia, Lisete Arelaro e Raquel Borghi revela a crescente tendência das parcerias firmadas entre os municípios paulistas e o setor privado na oferta de sistemas apostilados de ensino, estratégia muitas vezes utilizada em face das dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais para a consecução de políticas educacionais.

Além da fragilidade política e operacional para a oferta educacional nos municípios, Adrião et al. (2009) consideram também a ação de *marketing* das empresas privadas como um dos aspectos indutores à adoção dos SAE. Como não têm a quem se

dirigir para dirimir dúvidas e buscar alternativas, os municípios comprometem seus recursos financeiros – às vezes em até cerca de 40% – com “pacotes pedagógicos” que, ao mesmo tempo em que prometem o sucesso de seus alunos nas avaliações nacionais ou, pelo menos, uma melhor organização das escolas e do trabalho de seus professores, garantem também o requisito de “exclusividade de produto”, item importante das licitações que disputam (ADRIÃO et al., 2007, p. 46). Podemos perceber a força do *marketing*, tomando como exemplo as propagandas divulgadas em revistas que discutem assuntos escolares ou até mesmo nos *sites* das empresas fornecedores de SAE.

Em específico, a adesão ao SAE pela Prefeitura Municipal de Álvares Machado se deu pela primeira vez no ano de 2005, durante a gestão do Prefeito Luiz Takashi Katsutani (2005-2008), em parceria firmada com a empresa COC para a oferta de material destinado à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental.

A parceria com o Sistema COC, no município de Álvares Machado, encerrou-se no ano de 2009, e uma nova se iniciou, agora, com o Positivo. O Sistema Aprende Brasil, fornecido pela editora Positivo, foi implantado na gestão do Prefeito Juliano Ribeiro Garcia (2009-2012) e oferece material apostilado para a educação infantil e o ensino fundamental, até os anos finais. De acordo com a apresentação da empresa,

Com o intuito de compreendermos os motivos que levaram o município de Álvares Machado - SP à contratação e oferta de um SAE, de origem privada, nos propusemos, em um primeiro momento, a realização de entrevistas semiestruturadas com o Secretário Municipal de Educação que atuava na época da execução da contratação e com o que respondia, na ocasião da pesquisa, pela secretaria. Entretanto, por motivos pessoais e por falta de tempo devido a sobrecarga de atividades desses sujeitos as entrevistas não foram realizadas.

Redesenhando os procedimentos para atingir os objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica para entendermos as motivações que podem levar os municípios à adesão de um SAE, de origem privada. Segundo Adrião et. al (2009) ao analisar os depoimentos, obtidos por ocasião na pesquisa de campo, as aquisições de SAE indicaram que essas ofertas, na maioria das vezes, são realizadas por opção do executivo, exclusivas do próprio prefeito.

Esta constatação também foi verificada na pesquisa realizada por Nicoleti (2009) em um dos municípios da Região de São José do Rio Preto - SP, tendo o executivo, representado pelo coordenador municipal de Educação, a decisão de contratar o SAE.

A literatura nos mostra que motivação para a contratação do SAE pode também ser justificada ao tomar-se a lógica da padronização, homogeneização de conteúdos e currículos como parâmetros de qualidade:

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

Outro fator relevante, que nos chama a atenção, para a aquisição de SAE está associado, muitas vezes também, a precariedade técnica operacional nos municípios. (ADRIÃO et. al 2009)

Um destes fatores ou até a mesmo a sua combinação pode ter justificado a aquisição e oferta de SAE no município de Álvares Machado. No entanto, a acelerada municipalização do ensino, tanto nos Anos Iniciais, como nos Anos Finais do Ensino Fundamental, podem ter assumido um fator preponderante para esta parceria, rumo a organização e busca de uma identidade do ensino local.

3. A utilização de Sistemas Apostilados de Ensino no planejamento e desenvolvimento de aulas: Qualidade no trabalho docente?

O planejamento docente ocupa um ponto importante no direcionamento da prática educativa. De acordo com Fusari (1989, p. 10) o planejamento consiste no processo que envolve “[...] a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos”.

Concordamos com Bego (2013, p. 116) quando salienta que:

[...] o planejamento didático-pedagógico cumpre o papel de organizar os conteúdos curriculares, as sequências didáticas de atividades que viabilizem a aprendizagem desses conteúdos, bem como os materiais e recursos necessários para a realização dessas sequências didáticas. Também devem ser previstos a organização dos tempos e espaços para a ação educativa ao longo dos bimestres, a organização social da sala de aula para a realização de atividades e, por fim, os critérios de

avaliação de aprendizagem.

Nesse sentido, interrogamos às professoras participantes da pesquisa: *Como você planeja suas aulas utilizando o SAE?* De acordo com as respostas das professoras, podemos observar a existência de duas categorias principais: a) *Planejo aulas utilizando apenas o Sistema Apostilado de Ensino*, (50%); b) *Planejo as aulas com a utilização de outras fontes além do Sistema Apostilado de Ensino* (40,3%). Destacamos que ainda, 9,7% das professoras não responderam a questão.

Na categoria *Planejo aulas utilizando apenas o Sistema Apostilado de Ensino* notamos que para um grupo de 50% dos professores o planejamento das aulas se efetiva apenas com uso do SAE. Conforme mostram as respostas, (No próprio material do Sistema Apostilado de Ensino, 25%; Com o Portal do Sistema Apostilado de Ensino, 2% ; Em conjunto com a coordenadora da escola, 3%; Em grupos formados com outros professores separados por série, 1%); o SAE tornou-se o elemento norteador e único para a prática de planejamentos das atividades a serem realizadas em sala de aula.

Já na categoria *Planejo as aulas com a utilização de outras fontes além do Sistema Apostilado de Ensino* os excertos abaixo esclarecem que, para outro grupo das docentes (40,3%) há uma necessidade delas buscarem outras fontes para o planejamento de suas aulas.

Utilizando o material apostilado com conteúdos complementares e adquirindo novas metodologias. (P_A)

Alguns dias do ano temos para planejar o que e como aplicar da apostila com os alunos e em casa também há uma procura por materiais quem complementem a apostila.(P_B)

Primeiro vejo o conteúdo que vai ser trabalhado durante o bimestre e se necessário faço algumas complementações para um melhor aprendizado do aluno.(P_C)

O planejamento das aulas deve contemplar outros recursos e ir além do SAE como material único. Entendemos que o processo de planejar efetiva-se como uma atividade de reflexão. Reflexão esta que não se limita ao singelo ato de recorrer a um só material.

Com o intuito de verificar como o SAE interfere ou não nas ações dos professores em sala de aula, questionamos: *Como as suas aulas são desenvolvidas na prática utilizando o SAE?*

As respostas revelaram que 86% das docentes, afirmam utilizar em suas aulas o SAE como ponto de partida: Um número de 8 respostas, explicam que os professores

desenvolvem suas aulas com discussões, leituras individuais e coletivas, realização de experiências e entrevistas a partir do material.

Seguidamente, seis respostas das professoras pesquisadas mostram que elas realizam suas aulas utilizando apenas os conteúdos das apostilas. Tal ação nos aponta uma preocupação no que se refere ao trabalho do professor, já que “[...] o melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais aspectos do conhecimento que falam mais perto a seus alunos, que modalidade de exercícios e que tipo de atividades respondem mais fundo em sua classe” (LAJOLO, 1996, p. 12).

Já quatro respostas das professoras afirmam que realizam as suas aulas relacionando os conteúdos da apostila com a realidade dos alunos, conforme mostra o excerto abaixo. A prática de se buscar relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos pode revelar uma das características de uma pedagogia sociocultural, que teve como um dos seus principais defensores Paulo Freire (MIZUKAMI, 1986).

Procuro utilizar exemplos de fatos ocorridos no mília de acordo com o assunto a ser tratado e no dia a dia do aluno ,isto é, fazendo uso da bagagem que ele traz. (P_F)

Diante dos dados podemos concluir que as aulas desenvolvidas pelas professoras participantes da Rede Municipal de Álvares Machado - SP são planejadas e realizadas tendo como ponto de partida o SAE. O material pode ter se tornado referência, até mesmo para a busca de outros recursos em sala de aula.

Diante dos dados, notamos que o trabalho docente, no que tange as ações de planejamento e desenvolvimento das aulas, são permeadas em sua maioria pela utilização dos SAE. Não obstante, ao confortarmos com as percepções das professoras, ao longo da pesquisa, percebemos que a maioria (77, 2%) apresentam percepções positivas sobre a utilização do material em sala de aula. Dessa forma inferimos que a utilização de SAE contribuem para desenvolvimento das ações do trabalho docente.

Considerações Finais

Este artigo, considerando o planejamento e o desenvolvimento das aulas como ações do trabalho docente, teve como objetivo problematizar a seguinte questão: “*Os SAE são instrumentos para a qualidade do trabalho docente?*” situando dois aspectos: a) Sistemas Apostilados de Ensino: O que são? Quais as razões de seu uso nas redes

municipais de ensino; b) A utilização de SAE no planejamento e desenvolvimento de aulas: Qualidade no trabalho docente?

Os dados da pesquisa nos mostraram que as percepções dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Álvares Machado - SP são positivas em relação ao SAE, sendo que os docentes consideram o SAE um facilitador tanto na organização do seu trabalho, como profissionais, quanto no desenvolvimento de atitudes dos alunos.

Nesse cenário, apesar de “facilitador” nas ações do trabalho docente, reconhecemos a existência de uma política voltada para uma lógica mercadológica e produtivista perpassando os discursos que visam a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. Se de um lado permite que o trabalho aconteça, por outro pode contribuir para a reprodução de uma macropolítica cujos interesses são dados pela lógica do lucro.

Assim, pontuamos a necessidade de propostas para a melhoria da qualidade da educação, voltadas numa visão civil-democrática, que conforme assinalado por Singer (1996) encara a educação como processo de formação cidadã e não entrelaçada nos mecanismos de fortalecimento mercadológico.

Além disso, a busca de alternativas, tais como os SAE ou outros materiais didáticos, não irão, por si só, garantir a qualidade, uma vez que os problemas, envolvendo o trabalho docente, os não podem ser resolvidos com técnicas, mas sim de forma contextualizada.

Portanto, emerge daí a importância que as discussões sobre a qualidade do trabalho docente não se limitem aos problemas de sua sala de aula, como no caso os materiais didáticos apostilados, mas que perpassem a reflexão sobre todo o seu contexto.

Referências

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete R. G. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo**. 2009a. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Fapesp. Processo: 2007/54207-4. 366p. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/tere.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

BEGO, A. M. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente: estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal**. 2013. 333 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

FUSARI, J. C.. O planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. **Série Ideias**. São Paulo:FDE, n.8, P. 44-53, 1998

LAJOLO, M.. **Livro didático**: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996

LELLIS, M. **Sistemas de ensino versus livros didáticos**: várias faces de um enfrentamento. São Paulo: Abrale. Disponível em <<http://www.abrale.com.br/wp-content/uploads/sistemas-ensino-livros-didaticos.pdf>> Acesso em 15 ago. 2013

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986

NICOLLETI, J. E. **Ensino Apostilado na Escola Pública**: Tendência crescente nos municípios da região de São José do Rio Preto-SP. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara. 2009 [s/n] 2009.

OLIVEIRA, R. P. ; ARAÚJO, G. C. . Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n.28, p. 5-23, 2005

SINGER. Paul. Poder Política e Educação. Conferência de Abertura da XVIII Reunião da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995. In **Revista Brasileira da Educação**. Nº 1. Jan/Fev/Mar/Abr, 1996. p. 5- 15

O CURRÍCULO ENQUANTO HOMOGENEIZAÇÃO CULTURAL E SUPREMACIA HEGEMÔNICA

Ellen Braune R. Silva/UNESP
braune.ellen@gmail.com

Kelly B. Reis Ferreira/FDF
kellybraune@icloud.com

Priscila Maitara A. Ribeiro/UNESP
maitara@hotmail.com

Paula Ravagnani Silva/UNESP
paularavagnani1@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho é fruto de investigações acerca do currículo da escola básica, ciclo II, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e possui como foco a análise das situações de aprendizagens dispostas no caderno do Professor e Caderno do Aluno na disciplina de Língua Portuguesa. Estes materiais fazem parte da implementação do currículo com orientações didático-pedagógicas e visam contribuir para a efetivação das situações de aprendizagens nas escolas da rede pública estadual. O material foi implantado em todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, para que sejam utilizados com o intuito de elevar os níveis de proficiência por meio do ensino de qualidade. Nosso objetivo é o de compreender a relação do currículo e a reprodução cultural e econômica com a manutenção e controle de formas particulares de ideologia. A pesquisa orienta-se por procedimento de natureza exploratória realizada de forma qualitativa a partir de abordagens teórico-metodológicas nas áreas da educação, do direito e do serviço social, correlacionando elementos ético-político educacional com fenômenos da estrutura social em que vivemos. Obtemos, como resultado da pesquisa, a dimensão analítica desse material e o apontamento de possíveis falhas em sua implementação.

Palavras-chave: currículo escolar, política educacional, situações de aprendizagens.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por foco a análise dos materiais pedagógicos que perpassam o ambiente educacional do Estado de São Paulo a partir do ano de 2008/2009 por meio da implementação curricular. Movimentos inovadores foram pensados na

tentativa de melhorar o índice de desenvolvimento educacional. Para tanto, houve a criação de cadernos de apoio pedagógicos, nomeados como *Caderno do Professor* e *Caderno do Aluno*, em todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com o intuito de trabalhar habilidades importantes para a aquisição da competência leitora e escritora. Lançado pelo ministério da educação em 2009, o *Caderno do Aluno* é um complemento do *Caderno do Professor* (2008), que publicado em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo promete ser utilizado como “instrumento para alavancar o ensino de qualidade”⁸⁰ e elevar os níveis de proficiência de todas as escolas com as situações de aprendizagens ali elencadas. Por meio do programa, alunos e professores da rede estadual recebem os mesmos materiais, em diferentes circunstâncias educacionais, padronizando assim, o ensino. Nesse contexto, refletimos acerca do recorte textual e do discurso da homogeneização que embasam esses materiais de uso obrigatório em sala de aula, desconsiderando-se as desigualdades da aprendizagem para nível/série por todo o território estadual.

Esta investigação é fruto da pesquisa bibliográfica e documental, além da empírica. Na vertente documental, consideramos os textos compreendidos nos cadernos de língua portuguesa, volume 2, dos 9º anos do ensino fundamental II, além da Constituição Federativa do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº. 9394/96. Na vertente bibliográfica, utilizamos estudos (livros, revistas, teses) na área da educação e do serviço social. A experiência como docente auxiliou no processo de construção desta pesquisa. Os pressupostos teóricos são utilizados para compreender como os textos presentes nas apostilas de uso pedagógico expõem as intenções ideológicas de um enunciador e, se permitem o protagonismo dos agentes envolvidos no contexto educacional (professor e aluno) proporcionando voz para agir e interagir no processo ensino-aprendizagem.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os textos que compõem o material de apoio à aprendizagem são analisados, assim como os discursos atrelados a esses textos. Consideramos, nesta pesquisa, o sentido apreendido por meio dos discursos que o manifestam. De acordo com Fiorin (1989, p.10)

⁸⁰ Herman Voorwald, então Secretário da Educação do Estado de São Paulo. In: Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p

O texto pode ser abordado a partir de dois pontos de vista complementares. De um lado, podem-se analisar os mecanismos sintáxicos e semânticos, responsáveis pela produção do sentido. De outro, pode-se compreender o discurso como objeto cultural, produzidos a partir de certas condicionantes históricas em relação dialógica com outros textos

Para compreender a dimensão do paradoxo instaurado entre o direito do cidadão regulamentado na Carta Magna (1988) e o exercício do mesmo nas práticas das instituições públicas escolares, é necessário compreender o papel do Estado na configuração das políticas públicas, pois, a visão que faz corresponder a um Estado coeso, ou fortemente integrado, é o fato de “muitas nações serem originalmente ‘unidades fictícias’ impostas pela força e construídas pelo próprio poder estatal” (HIRSCH, 2000, apud AFONSO, 2001, p. 18 – grifo do autor).

Essa construção idealizada do Estado-nação faz com que a escola seja instrumento de reprodução da vertente fortemente identificável pela cultura dominante “reforçando assim a ideia de uma organização tendencialmente isomórfica de território, etnia, governo e identidade nacional” (AFONSO, 2001, p. 18).

É preciso compreender que na atualidade o sistema educacional tem vivenciado o sucateamento das políticas públicas para este segmento, reforçando um Estado mínimo para as questões educacionais e notadamente há um fortalecimento da mercantilização do ensino público, além de formas repressivas verticalizadas de avaliações.

A Constituição Federal de 1988 prevê a educação enquanto um dever do Estado de forma gratuita e com qualidade, mas são imensos os desafios para que de fato ocorra a permanência efetiva, tais como: currículo único de proposta de avaliação, gestão centralizada da escola, entre outras.

Para a ONU,

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU], Artigo XXVI 12009)

Muitos, pois, são os direitos dos cidadãos e os deveres das instituições. Mas como ocorre na prática? O contexto atual da Educação Básica no Brasil é marcado por inquietações tanto do ponto de vista dos discentes quanto dos docentes. Para Apple (2006, p. 103- grifo do autor)

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam as regras, as rotinas para manter a ordem, o currículo (...). O controle é também exercido por meio das formas de significação do que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.

As escolas, portanto, em sua prática, conferem legitimidade cultural a determinados grupos, tornando esse o conhecimento ideal para todos, excluindo tudo o que for fora do considerado ‘padrão’. Afonso (2001, p. 19) reitera que na escola, decorreu até agora “na contribuição para a socialização -ou mesmo fusão- de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava pudessem ser reconstituídas em torno de um ideário político e cultural comum”.

A educação formal, em todos os níveis, deve contribuir para o avanço das condições de diferentes ritmos de aprendizagens. Conhecer os aspectos históricos que arraigam a linha temporal da educação brasileira faz-se importante para que nos questionemos a quem serve a educação escolar brasileira. Legitimamos, no decorrer de nossa construção histórica, a escola ideal para um aluno idealizado.

Diante de tal conjuntura, a prática educacional necessita do trabalho interdisciplinar de outros profissionais para garantir os direitos constitucionais. Afirmamos, portanto, que, entre outros profissionais que podem auxiliar no espaço democrático escolar, está o assistente social. O Serviço Social, sendo uma profissão que está inserida na divisão sócio-técnica do trabalho pode atuar nas contradições contextuais do ensino público, geradoras de inúmeras desigualdades sociais. A profissão se constroi no contexto histórico, político, social e econômico da sociedade o que a torna dinâmica e com desafios que instiga o Assistente Social a querer desvelá-los na sua atuação profissional.

Um dos maiores desafios que o Assistente Social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo. O Assistente Social tem sido historicamente um dos agentes profissionais que implementam políticas sociais, especialmente políticas públicas. Ou, nos termos de Netto [...] um executor terminal de políticas sociais, que atua na relação direta com a população usuária. Mas, hoje, o próprio mercado demanda, além de um trabalho na esfera da execução, a formulação de políticas públicas e a gestão de políticas sociais. (PAULO NETTO, 1992 apud IAMAMOTO, 2012, p.20).

Sob esses aspectos, as reflexões acerca do material utilizado em sala de aula são enveredadas. A língua, enquanto sistema virtual, é observada por meio do discurso nas determinações sociais. Compreender o currículo das escolas públicas do Estado de São Paulo explicitado no Caderno do Professor e Caderno do Aluno através do arcabouço teórico aqui evidenciado é nossa tarefa, nesse trabalho.

Destarte, o Assistente Social poderá contribuir no espaço escolar com o desvelamento da realidade dos alunos, buscando fazer análises dos Cadernos do Aluno e do Professor evidenciando contribuições e possíveis críticas acerca da padronização contidas nestes documentos, bem como suas fragilidades.

3 ANÁLISE DO MATERIAL

Os cadernos de uso pedagógico foram implantados para elevar a qualidade da educação de todos os alunos. Compreendendo que tais materiais fazem parte da implementação do currículo, temos evidências, com reiteraões de Apple (2006, p. 126-grifo do autor) que:

O currículo enfatiza as afirmações hegemônicas ideológicas, que ignoram o verdadeiro funcionamento do poder da vida cultural e social e que apontam para a naturalidade da aceitação, para os benefícios institucionais e para uma visão positivista, na qual o conhecimento está divorciado dos reais atores humanos que o criaram. A chave para desvelar isso, acredito, é o tratamento do *conflito* no currículo.

Através da leitura do Caderno do Aluno e do 9º ano do Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Portuguesa e das orientações para o fazer pedagógico advindas no Caderno do Professor, evidenciamos o “esforço ao intensificar ações de avaliação e *monitoramento* da utilização dos materiais de apoio à implementação do currículo” (GOVERNO DO ESTADO De SÃO Paulo, 2014 a- nota introdutória- grifo nosso).

Em “orientações sobre os conteúdos do volume”o Caderno traz como estratégia para desenvolver habilidades em relação ao discurso político, o tema de viagem para encerramento do ciclo através de “pontos turísticos para viagens de formatura”.

Embora o objetivo deste Caderno não seja fazer com que os alunos produzam uma discussão real sobre sua formatura, espera-se que eles sejam estimulados a ler e produzir textos argumentativos, orais e escritos, como parte da vida, fora do ambiente escolar. Com isso, serão levados a reforçar a ideia de que a argumentação está a serviço do desenvolvimento crítico do ser humano, conjunto de habilidades fundamentais para a vida em sociedade.

FIGURA 1: CONTRIBUIÇÃO DESCONEXA DA REALIDADE
FONTE: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014a, p. 9

Reiteramos que as situações de aprendizagens são colocadas como obrigatórias em sala de aula, doravante questões contextuais, além das econômicas e culturais que perfazem o cotidiano de inúmeras unidades escolares. Enfim, o currículo único deve ser ‘aplicado’ em todo o território do Estado de São Paulo.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

Nesta primeira Situação de Aprendizagem, você explicará aos alunos que, durante as próximas cinco ou seis semanas, eles desenvolverão um trabalho articulado, que terá como base a seguinte situação inicial: em uma escola, as turmas de 8ª série/9º ano precisam decidir o que fazer para a formatura. A proposta que mais atrai os grupos é uma excursão. Mas,

para transformar esse desejo em realidade, todos deverão cumprir algumas etapas.

A escolha dessa situação fictícia deve-se ao fato de que, nesse período escolar, é comum os alunos se interessarem por esse assunto. Além disso, esses momentos, em geral, despertam a necessidade de argumentação, uma vez que, para que a viagem aconteça, é importante que a maioria esteja de acordo. Nesse sentido, acreditamos que a situação criada permite aos

estudantes desenvolver habilidades e competências ligadas ao discurso político, foco deste volume.

1. Como foi dita a Situação de Aprendizagem 1, é provável que parte do grupo esteja descontente com o resultado. Aproveitando esse contexto, discuta com eles:

a) O que é mais importante: a viagem com o grupo ou a vontade da minoria.

É preciso observar a pertinência das respostas, mas, par-

FIGURA 2: A PADRONIZAÇÃO DO ENSINO
FONTE: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014a, p.12

é uma comemoração despedida por um

ciclo que se encerra para o grupo, acreditamos que deve prevalecer.

b) Dê exemplo de uma situação não escolar em que um grupo é obrigado a fazer escolhas que envolvem a vida de todos os seus integrantes.

Aqui é possível imaginar inúmeros exemplos. O pressuposto para análise da pertinência da resposta é envolver a vida de toda uma coletividade (cobranças de impostos, leis, regras de condomínio etc.).

FIGURA 3: LIBERDADE SOCIAL?
FONTE: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014 a, p. 22

2. Após a explicação inicial, converse com os alunos e indague sobre os passos que o grupo de estudantes precisa seguir para realizar a excursão desejada. Eles devem partir do pressuposto de que os pais hipotéticos darão permissão para o evento e **haverá dinheiro** para realizá-lo. Estabelecidos esses pontos iniciais, anote na lousa os procedimentos que o grupo indicar. Em seguida, deve ser elaborada uma sequência de atividades a fazer.
Esta é uma atividade de sondagem para que os alunos indiquem o que consideram relevante para a realização do evento. Será uma lista de atitudes que deve ser comentada e ampliada em sala de aula.

FIGURA 4: DINHEIRO HIPOTETICO?

FONTE: GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014a, p. 12

Esse material apostilado expõe indiferença diante das dificuldades na aprendizagem do discente, descontextualizando o estilo de vida e os conhecimentos prévios dos estudantes, através do ensino de maneira verticalizada. DAVID (2010, p. 193), afirma que “este material foi elaborado de maneira autoritária, encaminhado de cima para baixo e colocou em xeque a autonomia do professor em sala de aula”.

A seleção dos textos que embasam as situações de aprendizagens e os verbos imperativos utilizados como forma de persuasão no seguimento das atividades revelam determinações ideológicas pois “determinados significados e práticas são enfatizados (geralmente por um segmento da classe média) e outros são negligenciados, excluídos, diluídos ou reinterpretados”. (APPLE, 2006, p. 125). Para Foucault (2005, p. 12), os saberes pessoais foram deixados em repouso, ou mesmo, “mantidos sob tutela”, como saberes desqualificados pela hierarquia.

Tal inculcação do conhecimento de valores e visão do mundo particularmente permeável no material de apoio à aprendizagem como material de suporte para a implementação do currículo demonstra seu caráter impositivo, com valor de homogeneização, transmissão da cultura hegemônica, coincidindo, sobretudo, com os interesses das classes dominantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do recorte do material de apoio às situações de aprendizagens como instrumento de implementação do currículo das escolas públicas do Estado de São Paulo na disciplina de Língua Portuguesa, foi possível verificar, através do método dedutivo, como análise de uma particularidade para a percepção do geral, no que diz respeito às demais séries da disciplina, a imposição cultural e identitária.

As identidades culturais no âmbito escolar são complexas e a escola possui papel importante para viabilizar os processos dialógicos entre diferentes saberes e conhecimentos. Refletimos, para tanto, como as ações da Secretaria da Educação influenciam diretamente na prática educacional, fazendo uso de um discurso dicotômico, em que prima pela qualidade educacional, mas não oferece subsídios para que ela ocorra, em contraposição a um discurso constitucional que se distingue pelo direito fundamental à educação.

É imprescindível que a educação assuma sua verdadeira função social, sendo dever do Estado em possibilitar uma educação emancipadora, libertadora. A pesquisa visa demonstrar, de forma teórica e conceitual, como o discurso que circula no âmbito educacional através dos recursos didático-pedagógicos oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, corrobora para afirmar a (não) mudança da sociedade

O presente estudo se constitui numa referência de pesquisa aos profissionais e estudantes ligados à área da Educação, do Serviço Social e do Direito que se interessem pela temática políticas públicas educacionais. A contribuição efetiva deste trabalho está na busca pela facilitação da implementação e construção coletiva de políticas públicas, no percurso da articulação entre o fazer pedagógico do professor em sala de aula e o estudo metodológico das nuances que (in) viabilizam a aplicabilidade do Caderno do Professor e do Caderno do Aluno, enquanto materiais pedagógicos de apoio à aprendizagem.

Assim, é imperioso que a equipe escolar (educadores, assistentes sociais, professores, gestores, diretores) somem forças para construir estratégias que rompam com um currículo mínimo engessado, burocratizado. Buscando um ensino público, gratuito, laico e que atenda as diversidades culturais, sociais, econômicas.

REFERÊNCIAS:

AFONSO, Almerindo janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a Emergência da regulação Supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 75, Agosto/2001

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 2006

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em 01/07/2017

DAVID, C. M. *Currículo de história: mudanças e persistências: a proposta curricular do estado de São Paulo* / 2008. 2010. 301f. Tese (Livre Docência em Educação e Sociedade) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2010.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS UNIVERSAIS (ONU). UNIC / Rio / 005 - Agosto 2009. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 02/07/2017.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1989.

FOUCAULT, M. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Cadernos do Professor*_ São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do Professor; língua portuguesa, ensino fundamental e médio/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini_ São Paulo: SE, 2014.

_____. *Caderno do Aluno*: Língua Portuguesa, ensino fundamental: 9ª ano. São Paulo, 2014a. v.1 e v.2.

IAMAMOTO, Marilda Vilella. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012

POLÍTICA PÚBLICA CURRICULAR PAULISTA: UM VIÉS DE PRIVATIZAÇÃO

Ivani Lourdes Marchesi de Oliveira, UNESP-Franca
ivanimarchesi@yahoo.com.br

Maria Aparecida Gomes Chaves, UNESP-Franca
map.gomes@hotmail.com

Tânia Maria de Sousa Batista, UNESP-Franca
t.maria.batista@bol.com.br

RESUMO

O presente artigo relata pesquisa desenvolvida analisando-se a Política Pública Curricular Paulista, no período de 2010 a 2014. Tem como objetivo contribuir com o tema das expressões de privatização no ensino, especificamente apontar a referida política como um tipo de privatização. Caminha por sendas multirreferenciais e multidisciplinares para a compreensão de fenômeno, envolvido em variáveis plurais. Os dados foram retirados da avaliação do Sistema de Rendimento do Estado de São Paulo e relatos de professores. A política curricular em tela constitui-se em modalidade de privatização provocando o fracasso de todo Sistema: acentua a dicotomia entre prática e teoria e provoca impossibilidade de ascensão social.

Palavras chaves: currículo, privatização, fracasso escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo relata pesquisa desenvolvida analisando-se a Política Pública Curricular Paulista, no período de 2010 a 2014. Objetiva contribuir com o tema de privatização que acontece em diferentes setores do ensino, especificamente pretende apontar a referida política como um tipo de privatização. Tem como objeto de estudo a política pública curricular paulista, ao constatar o fracasso escolar do Sistema Educacional Público Paulista deduzido da análise dos dados do instituto de avaliação externa de sistema que é a Avaliação Rendimento do Estado de São Paulo, denominado SARESP.

O problema de pesquisa se expressa: considerando que uma política curricular se consolida na fase de sua implementação, no dia a dia da sala de aula, o que explicaria

que, no Estado de São Paulo, onde o currículo é centralizado para seus quatro milhões de alunos, mesmo praticamente sem êxito, continua a ser aplicado?

Para compreendê-la adotamos linhas teóricas de multidisciplinaridade e de multirreferencialidade. Sendas multirreferenciais e multidisciplinares conferem melhor compreensão do fenômeno (Política Pública Curricular) por ser envolvido em variáveis plurais e interfaciadas. Os dados foram retirados da avaliação do Sistema de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP) e de relatos de professores.

Percorre teorias foucaultianas abordando aspectos como construção e veridicção de “verdades” amparando-se na concepção foucaultiana de “arqueologia”. Para Foucault, os enunciados estabelecidos, repetidos sempre de mesma maneira acabam por sedimentar pseudos verdades por quem detiver o poder de desejar. Para ele, poder não reside apenas em chefes, em líderes, mas emana de todo aquele que desempenhe papéis. Apoiar-se também na teoria vygotskianiana quanto à importância da mediação cultural (representada no caso desta pesquisa pelo professor) para a formação e desenvolvimento da mente e nos achados de neurociências cognitivas tendo em vista os aspectos cognitivos cerebrais do aprender e ensinar.

A análise de dados se assentará em uma linha multidisciplinar e multirreferencial e, neste momento, passaremos à definição de conceitos que perpassarão este artigo: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, neurociências.

Entende-se por multidisciplinaridade não só um modo diferente de fazer conhecimento, mas, sobretudo diferente visão de mundo, superando a fragmentação, o reducionismo causal. Um saber a que cabe “*partilhar e não replicar*” (FAZENDA, 2013, p. 18), que não reduz a compreensão de fenômenos sociais em monocausuismo, mormente quando, a política educacional que norteia um sistema se mostrar inadequada, como a do sistema paulista.

Multirreferencialidade representa “[...] análise dos fatos, das práticas, das situações, dos fenômenos educativos que se propõe explicitamente a uma leitura plural, a partir de diferentes ângulos”, contrariamente a reducionismos. (BORBA, 1998, p. 120). Ou seja, o estudo de um objeto a partir de tomadas e miragens múltiplas e diferentes. Uma política curricular é por natureza fluida, intercambiante e multifacetada e interdependente exigindo diálogo com mais de um campo disciplinar.

Neurociência indica um campo disciplinar que trata do desenvolvimento químico, estrutural, funcional do sistema nervoso manifestado em comportamento cognitivo emocional e até social. (MIRANDA, MUSZKAT; MELLO, 2013).

Em metodologia desenvolveremos a análise descrevendo os procedimentos envidados.

METODOLOGIA

O primeiro passo envidado para analisar a Política Pública Curricular Paulista foi o de examinar os dados emitidos pelo SARESP em suas tabelas dispostas on-line. Confeccionamos tabelas referentes a uma Diretoria de Ensino, órgão este subsetorial aos Órgãos Centrais, normatizadores. Acreditamos que chegamos a situações partilhadas por todo Sistema Oficial Escolar. Portanto, a análise comentada a seguir é específica a uma região, mas dada a organização sistêmica estadual pode expressar o todo.

Ao se interpretar as tabelas dos anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, conclui-se que os Iniciais funcionam como âncora impeditiva para que o fracasso do sistema público escolar paulista não esteja ainda abaixo do que se apresenta. Percebe estabilidade em ascensão positiva no aprendizado de Língua Portuguesa e Matemática. Esta afirmação não pode ser extensiva aos Anos Finais nem aos resultados do Ensino Médio.

Em decorrência dos resultados apresentados nas tabelas indicadas, on-line antecipa-se que o aluno concluirá o Ensino Médio sem atingir as proficiências desejadas. As tabelas referentes a este nível de ensino indicam que a porcentagem de alunos portadores de habilidades de nível avançado, esperadas do curso para concorrer ao mercado e continuação de estudos superiores, categoriza-se como precária e abaixo do básico, como depreendido a seguir.

O patamar girou entre 0,2% e 0,4% respectivamente em Matemática e Língua Portuguesa. A média aceitável em domínio de competência com relação idade adequada e serie sequer atingiu 15%. Infere-se, pois, a ineficácia da Educação Básica Estadual Paulista. Considere o resultado que representa saída do Ensino Médio de turmas- no período de 2010 a 2014: há exclusão e fracasso em decorrência da política pública curricular oficial, centralizada e padronizada. Diferenças individuais de aprender e de

ensinar são relegadas, mormente a importância de se conhecer e aplicar na prática docente os achados das neurociências.

Aprender é processo de natureza sociocultural, dependente de uma base anátomo fisiológica que supõe abordagem específica de ensino. O cérebro se modifica estruturalmente e fisiologicamente sob o influxo da aprendizagem. Há um período ótimo para se aprender correspondente aos anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas continuando a aprender pela vida toda, dada a enorme plasticidade neuronal o que alenta face às situações de discapacidades. (MIRANDA, MUSZKAT; MELLO, 2013). Tanto a potencialidade em aprender quanto as condições fisioneurológicas para tanto, possibilitam aprendizagem mediante procedimentos processuais intencionais e constantes, variadas e diversas, condições ausentes em face de um currículo único, impositivo destinado a quatro milhões de alunos, ancorado apenas em um único referencial teórico, o construtivismo. Desconsiderando a experiência do principal mediador, o professor.

O segundo passo envidado pela pesquisa consistiu em ouvir relatos de professores sobre o que achavam da Política Curricular que implementavam. Declararam desalentados e angustiados “porque sabiam ensinar diferente àqueles que não aprendiam” pelo material convencional, porém eram impedidos por supervisores. Sentiam-se injustamente preteridos e impedidos de transformar o conhecimento proximal em real.

Assim confirmamos que o fracasso verificado pelo Sistema de Ensino tem como uma de suas variáveis a Política Curricular, o currículo via principal para ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política Curricular Paulista fundamenta-se no socioconstrutivismo desde 2008. Desencontra-se de princípios legais e acadêmicos como: liberdade e pluralidade no ensinar e aprender mediante pluralidade de concepções e de métodos. Não consegue chegar a tempo para os bimestres, para quatro milhões de alunos e duzentos e cinquenta mil professores. (SÃO PAULO, 2016).

Denota concepção de educação como mercado, modalidade de privatização a favor de empresas editoriais, não favorece o desenvolvimento do sináptico, acentua a

“verdade” da supremacia do privado sobre o público, reforça a dicotomia entre prática e teoria, vige por motivos capitalistas eleitoreiros de grupos.

REFERÊNCIAS

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos cursos de formação. In. BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Ed. UFSCAR, 1998.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FOUCAULT, Michel **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

_____. **As palavras e as coisas**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MIRANDA, Monica Carolina; MUSZKAT, Mauro; MELLO, Claudia Berlim de. **Neuropsicologia do desenvolvimento: transtornos do neurodesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Rubio 2013.

SARESP. **Boletins e resultados: rede estadual**. 2014. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2014/ConsultaRedeEstadual.aspx?opc=1>> Acesso em: 30 nov. 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Dados educacionais. **Censo Escolar 2016**. Disponível em:<<http://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

DEVIR-CRIANÇA E SEU SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA

Jonathan Machado Domingues ⁸¹
Jonathandomingues18@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo contextualizar as ideias a respeito da infância e da educação. Para a sua realização, buscou-se utilizar como referencial teórico metodológico: DELEUZE, que publicou trabalhos que evidenciam as questões aqui abordadas. No qual este referencial entre outros citados no presente artigo, estarão contribuindo para a justificação que levaste a produção deste trabalho. Resultando encontrar um novo modo de pensar a educação, um novo início à educação. Ou seja, seria a infância da educação e não simplesmente uma educação da infância. Ademais, as metodologias juntamente com o desenvolvimento do trabalho foram através de análise de periódicos, livros e revistas do referencial teórico citado e de outros que serão citados no prosseguimento do trabalho.

Palavras-Chave: Infância, Educação, Escola

Introdução

Este trabalho surgiu ao interesse de melhor compreensão do significado da infância. De resto, este trabalho possui como objetivo trazer as contextualizações da infância e mostrar consigo uma nova forma de pensar a educação de uma forma geral. De resto, será trabalhado juntamente as questões dos Currículos Escolares na Educação Básica.

Ademais, nota-se ao falar tanto do termo da infância quanto do termo da educação, é ter a ciência que estará nadando num mar turbulento onde as correntezas do conhecimento acabam levando-o a novas interpretações e a novas descobertas.

1. Educação e Infância: Perspectivas de suas conceituações

⁸¹ Graduando em Pedagogia e História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estácio de Sá/ respectivamente. Bolsista de Iniciação Científica tendo como orientadora a Prof. Dr^a Lisandra Ogg Gomes.

Na obra “ A Educação, sua natureza e seu papel”, do sociólogo Émile Durkheim, irá ser possível a identificação do termo “educação pública”, no qual possui ligação direta com a participação do Estado nos assuntos que fazem parte dos quesitos educacionais.

Durkheim defendeu prioritariamente a educação pública e por sua vez, intervenção do Estado, na responsabilidade e influência social na formação do homem, também na garantia da formação de uma geração de princípios valorizados pela sociedade.

É possível notar a crítica que Durkheim irá retratar ao sistema que reprime a criatividade e liberdade do estudante que têm como repressor o Estado e a sociedade, onde irá falar o que é moralmente certo.

Através deste acontecimento, o sociólogo estará postulando esta ação como fato social. De resto, o estudioso deixa implícito a ideia que o educador pode trazer consigo uma certa liberdade, fazendo que o estudante visualize e compreenda como comportar-se.

Para Durkheim, a educação é um processo onde é indispensável destruir o inadequado à sociedade ou o desapropriado para viver em sociedade. Pois é através da educação, da autonomia e da disciplina, ou seja, a junção de cada aspecto citado será possível a construção de um conjunto. E é nesse conjunto onde terá como finalidade fazer que o indivíduo não pense em si mesmo, porém, pensar na sociedade como um todo, ou seja, sair do pensamento singular e a partir para pluralidade, resultando ao indivíduo a disseminação neste pensamento tornando-se dono de si.

De resto, é possível compreender o que é educação na perspectiva de Durkheim como “aquela” que possui um caráter regulador. Ou seja, é na escola onde será possível encontrar um ambiente regulador da sociedade. Ademais, a educação não poderá ir contra as instituições sociais e por isso acaba resultando o conservadorismo.

De acordo com Lucena (2010, p.295):

Durkheim entende a educação como uma poderosa ferramenta para a construção gradativa de uma moral coletiva, fundamental para a continuidade da sociedade capitalista. Esse é um pressuposto fundamental para o entendimento de suas preocupações expressa em um grande debate com as ideias liberais presentes na Europa no início do século XX. A crítica ao liberalismo se apresenta com a demonstração da impossibilidade de concretização de uma sociedade mais avançada sob a lógica do individualismo. O individualismo, entende Durkheim, é o maior inimigo para a constituição e manutenção de uma sociedade das máquinas herdeira da primeira revolução tecnológica. A constituição de uma moral coletiva expressa na divisão social do trabalho manifesta pela solidariedade orgânica é entendida como grande desafio para o avanço de uma sociedade. (Id)

Assim sendo, podemos falar que a educação é a maneira como os grupos sociais se organizam para educar. Ou seja, é preciso considerar as maneiras como ela se dá nos diferentes sistemas educativos. De resto, educação é o que realmente se vê, não o que se idealiza dela.

Segundo Durkheim (2011, p.49): " Para definir a educação, é preciso; portanto, levar em consideração os sistemas educativos que existem ou que já existiram, compará-los e identificar os aspectos em comum".

Porém, não existe simplesmente uma perspectiva, conceituação de educação. Já na perspectiva de Kant, a educação tem papel moral, tem como uma das funções desenvolver o indivíduo sem uma especialidade específica. Ou seja, para compreensão da educação tem que partir do real para o ideal. A escola deve estar solidária as demais instituições, tais como, igreja, política, economia, etc.

Analisando no quesito da infância, podemos entender o campo da socialização onde as crianças pegam elementos, no qual serão utilizados não simplesmente no presente, mas sim, a vida toda.

De resto, ao analisar pedagogia à educação na perspectiva de Durkheim, poderemos concluir que a pedagogia é algo intermediário entre a arte e a ciência. É nela que consiste precisamente em uma reflexão, a mais metódica e mais documentada possível, colocada a serviço da prática de ensino. É essa natureza que podemos chamar a pedagogia de uma disciplina teórica prática. Contudo, nota-se que a educação terá ligação com a socialização e a pedagogia na reflexão sobre a socialização.

Ademais, Kant compreende que a educação seria sim, o fator libertador do sujeito, ou seja, o homem do estado da ignorância. Assim sendo, Kant não compreendia a educação no sentido da arte, porém, no sentido da libertação da ignorância humana. Segundo Kant (2003, p.14) o " homem não deve ser guiado por instintos, pois foi dado a ele razão".

A educação na infância, na perspectiva de Platão é de extrema importância à formação de uma sociedade ética e justa partindo do pressuposto que toda educação determina uma ordem social. Ademais, para Platão a criança é o sujeito que através da educação irá transformar o meio no qual se encontra e por isso desde da infância que aprende o caminho no qual devem seguir. Pois assim resultam na educação das próximas gerações.

A infância é uma passagem que prepara a criança à vida adulta. Ou seja, o vir a ser está relacionado a possibilidade deste indivíduo de introduzir mudanças no mundo. A sociedade cria expectativas na infância, pois acreditam que esta fase possui uma potencialidade que resultará no futuro uma transformação tendo como uma das ferramentas bases a educação. De acordo com DIOLIVEIRA (2016, p.2):

A educação promove efeitos em muitos aspectos na vida das pessoas. Além de sua ação em gerar maiores oportunidades para se conseguir um bom emprego, ela também oferece às pessoas a aprendizagem necessária para torná-las cidadãs ativas. Isso, portanto, é prova irrefutável de que a educação é uma “arma” com dois gumes importantes. (Id)

Para G. Agambem, a infância é uma condição da experiência humana. É através dela que haverá desenvolvimento. A fala se aprende na infância e não poderia ser aprendida na fase adulta, não se pode caminhar com o tempo de trás para frente como exemplos que podem ser citados.

Se analisarmos a educação, tendo como referencial o currículo, notaremos que Platão faz uma relação entre educação e infância. Nesta perspectiva o que importa não é o tempo da criança, as suas experiências, a sua intensidade, mas sim, a objetividade que a sociedade espera de uma educação.

Ao analisar as questões curriculares, surgem várias possibilidades de pensar educação, seguindo a perspectiva de Platão, raciocinando uma linha cronológica onde o currículo é preparado e pensado para uma infância formadas por etapas. Claro, se todas crianças independentes de sua origem são educadas numa mesma perspectiva, seguindo um currículo que não leva em consideração as especificidades do ser humano. Não poderemos ter uma educação capaz de transformar a sociedade, pois os mesmos adultos que ensinam hoje, foram ensinados quando crianças partindo do mesmo princípio de um currículo que não atende a uma educação transformadora.

2. Educação e escola na infância

A escola é um espaço de diversidade onde as descobertas deveriam ser feitas sem um tempo determinado como se pode ser feito num processo de inclusão se estamos esperando as coisas sejam aprendidas mais rapidamente possível para o prosseguimento da disciplina e do conteúdo exigido pela sociedade.

A inclusão requer tempo, um tempo que não diz que idade se deve aprender cada conteúdo, um tempo no qual ande junto com a criança e não que a leve a correr atrás dele, um tempo que está fora do currículo que conhecemos, no qual o professor possa trabalhar

com as especificidades de cada discente e não que coloque numa fôrma no qual será moldado para refletir uma educação voltada apenas para o mercado de trabalho, disciplinar ao invés de transformá-los em sujeitos autônomos, capazes de modificar verdadeiramente o meio ao qual se encontram.

O conceito *Devir-Criança* de Deleuze faz refletir sobre uma criança que amanhã não será a mesma de hoje, pois ela sempre estará em transformação. Devemos deixar que a criança possa viver o tempo dela, ou seja, deixa-la ser criança. Apenas ser criança e não criarmos meios para que representem o futuro da sociedade. “Não é a criança que torna-se adulto, é o devir-criança que faz uma juventude universal” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 69).

De fato, as crianças são o futuro, pois possuem potencialidade para isso, ademais esse momento irá chegar sem pularmos nenhuma e quaisquer fase. Que cada sujeito deve vivenciar as experimentações que só podem ser feitas na infância.

Segundo Kohan (2002, p. 63): “situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados”.

Ademais, penso numa educação que não siga um modelo cronológico. Deleuze apresenta dois modelos de infância que pode-se perceber na qual queremos para transformar a sociedade. De um lado temos uma infância marcada pela história que dita um modelo de educação que devemos seguir, determinante de um tempo cronológico e que segue etapas. Ou seja, a educação como ferramenta de controle e ordem social que conhecemos desde de Platão.

De outro lado possui uma infância no qual percebo como princípio inclusivo não há rotulação. Onde cada um possui um DNA, experiências próprias, dificuldade singular e exclusiva entre outros fatores, onde o *Devir* de fato acontece, saímos de si para vivenciar novas experiências de forma intensa, mas sem deixar de ser a si mesmo.

Na vida adulta experienciamos acontecimentos do passado. Imaginamos o futuro, mas não deixamos de ser quem somos. Por isso é muito importante que a criança apenas seja o que ela realmente é e não o que esperamos que ela seja. Isso acontece o tempo todo, tanto na escola quanto nos outros espaços sociais.

Considerações finais

Não há como separar as duas infâncias relatadas, citadas do teórico Deleuze. Elas de certa forma se completam e levam a repensar que tipo de educação queremos, se é

aquela que exclui, que disciplina que segue padrões ou é a que modifica, transforma. Que é singular e respeita a diversidade.

Não podemos querer uma educação da infância, mas sim, uma infância à Educação. Que leve em consideração todas as especificidades da infância. As experiências e mudanças. Não é apenas importar com o vir a ser, com o seu potencial, mas sim, com o que o sujeito realmente é.

De resto, a criança possa naturalmente criar e inventar novas maneiras de experimentar e reinventar o mundo, o meio que ela se encontra.

Referências Bibliográficas

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997

DIOLIVEIRA, Sinésio. Palavras de ouro sobre a importância da Educação. CERRADO, Goiânia, 01 mar. 2016. 1, p. 2. Disponível em: <<http://www.wildermorais.com.br/wp-content/uploads/2016/02/Cerrado-1-de-mar%C3%A7o.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

DURKHEIM, Émile (2011) Educação e Sociologia. São Paulo: Editora Vozes.

Kant I. Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita. Trad Rodrigo Naves e Ricardo R. Terra. São Paulo: Martins Fontes; 2003

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. (Org.). Lugares da Infância. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LUCENA, Carlos. O PENSAMENTO EDUCACIONAL DE ÉMILE DURKHEIM. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.40, p. 295-305, dez.2010 - ISSN: 1676-2584