



*Theresa Adrião
Nora Krawczyk
Pedro Ganzeli
Vicente Rodriguez
Andrea B. Gouveia
Maria Dilnéia E.Fernandes*

ANAIS DO INTERCÂMBIO

*RELAÇÕES PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO: EMBATES E
DESDOBRAMENTOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO*

CAMPINAS – AGOSTO 2012

1ª EDIÇÃO

*EDITOR SETOR DE EDUCAÇÃO UFPR/CURITIBA
2012*

ISBN: 978-85-89799-58-4

APRESENTAÇÃO

A educação brasileira contemporânea tem vivido o desafio de garantir o acesso com qualidade a toda sua população. O debate sobre qualidade está envolto em questões de infra-estrutura, pessoal e concepção de escola, entre outros. A forma de provimento destas condições, direta pelo poder público ou pela via de subsídios para a iniciativa privada, tem tornado mais complexo o debate sobre a questão pública. Ao lado deste cenário, a desigualdade de condições técnicas e financeiras entre os entes federados e o crescimento do mercado em torno dos insumos educacionais tem recolocado no centro do debate as relações entre as esferas pública e privada na educação. Tais relações têm assumido desenhos distintos dos formatos historicamente constituídos, tanto para o âmbito da educação básica, quanto para a educação superior. Analisar as condições e os mecanismos pelos quais a educação pública, entendida como direito, transforma-se paulatinamente em um serviço, é tema no Brasil e todos os países.

Enfrentar os desafios teóricos e metodológicos da interpretação contemporânea dos fenômenos aí implicados é o objetivo deste evento. Reunindo pesquisadores não só da educação, mas também das ciências sociais, com estudantes de pós-graduação, o evento pretende fundamentar e aprofundar o conhecimento na área e fortalecer grupos de pesquisa emergentes neste campo. A iniciativa pela realização do evento parte de uma articulação entre pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP que participam do GT 5 da Anped e o Grupo de Trabalho n. 5 (GT5 da ANPED), representado na organização pela sua coordenação e no conjunto do evento por pesquisadores de diferentes universidades brasileiras.

Cabe destacar que esta temática tem sido recorrente nos debates nas reuniões anuais da ANPED e, a Unicamp congrega pesquisadores de considerável inserção nacional neste campo de investigação. Considerando, portanto, a relevância do tema e a experiência do grupo responsável pela organização do evento entende-se que sua realização propiciará um rico intercâmbio entre os pesquisadores, condição para a construção do substrato teórico necessário á consolidação da pesquisa e á influência nas políticas públicas para o setor.

TRABALHOS APRESENTADOS:

Origem, evolução e consolidação dos sistemas apostilados de ensino na realidade brasileira: uma leitura habermasiana. Amadeu Moura Bego
As justificativas do poder público para o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada para a oferta de infantil nos municípios médios paulistas. Ana Lara Casagrande
Desdobramentos do IDEB em escolas municipais do estado da Paraíba na ótica de gestores e docentes. Andréia Ferreira da Silva
Público e privado na educação: implicações do programa escola campeã para a gestão, formação e avaliação dos dirigentes escolares. Andrêssa Gomes de Rezende Alves e Jorismary Lescano Severino
Um campo de disputas: o público e o privado na formação escolar de jovens atletas de futebol. Carlus Augustus Jourand Correia
O quase mercado como princípio econômico das políticas educacionais e a livre escolha de escolas. Caroline Falco Fernandes Valpassos
O projeto 'nave-mãe' no município paulista de Campinas. Cassia Domiciano
A historicidade do processo de configuração das parcerias público-privada na educação Daniela de Oliveira Pires
O PAR no espírito santo e seus diferentes trajetos: limites da gestão do planejamento educacional no Brasil. Eliza Bartolozzi Ferreira e Roberta Freire Bastos
"Movimento todos pela educação": um projeto de nação para a educação brasileira. Erika Moreira Martins
Parcerias público-privadas na educação básica: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente. Kildo Adevaír dos Santos
Escolas brasileiras públicas e privadas: um olhar a partir dos resultados do PISA. Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo e Robinson Moreira Tenorio
Formação continuada e gestão democrática: desafios práticos para gestores do interior da Amazônia. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Newton Antonio Paciulli Bryan
Políticas educacionais para a educação básica: Ações da SEMED para qualificação docente. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego – PRONATEC. Maurício Ivan dos Santos e Romir de Oliveira Rodrigues
Programas bolsa família e bolsa escola no Recife: resultados de um estudo. Rita de Cássia Barreto de Moura
A atuação do setor privado na implementação de uma política pública educacional: a experiência de salto (sp) na adoção do "sistema privado de ensino". Rosilene R. S. Souza
A oferta de bolsas não ocupadas do PROUNI como ferramenta de financiamento e expansão do ensino superior privado. Ruy de Deus e Mello Neto e Fábio da Silva Paiva
Ajuste fiscal e seus reflexos no financiamento e execução do serviço público educacional. Simone Alves Cassini
NAVE: ações integradas do Instituto Oi Futuro com a escola pública. Wania R. Coutinho Gonzalez e Eduardo Campos de Azevedo

ORIGEM, EVOLUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DOS SISTEMAS APOSTILADOS DE ENSINO NA REALIDADE BRASILEIRA: UMA LEITURA HABERMASIANA

Amadeu Moura Bego
IFSP – Instituto Federal de São Paulo – Campus Catanduva
amadeubego@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho é resultado de parte do projeto de pesquisa de doutorado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp, Bauru, vinculado ao Núcleo 2 do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”. De modo particular, neste trabalho, buscamos alinhar os principais fatores históricos que propiciaram o surgimento e consolidação dos cursos pré-vestibulares e sua posterior configuração em Sistemas Apostilados de Ensino (SAE). Para consecução de nossos objetivos, realizamos um levantamento bibliográfico utilizando fontes históricas secundárias, ou seja, documentação com estudos analíticos e/ou interpretativos sobre a história da educação brasileira. Procuramos também apontar como o vestibular influenciou a configuração e a maneira de atuação dos SAE. A partir da explicitação dos principais conceitos da teoria habermasiana, de modo especial o conceito de racionalidade, avaliamos o modelo de racionalidade subjacente à maneira de atuação dos SAE no âmbito da educação. Constando que historicamente o critério precípua que fundamenta a ação dos SAE é o da eficácia técnica, defendemos que esses sistemas têm intrinsecamente uma maneira de atuar pautados exclusivamente na racionalidade técnica.

Palavras-Chave: Sistemas Apostilados de Ensino; Racionalidade; Habermas.

O conceito de Racionalidade em Habermas

Como alternativa¹ tanto ao tom pessimista weberiano que aponta o processo de modernização da sociedade ocidental como o responsável por aprisionar o homem em uma jaula de ferro, quanto à posição fatalista dos teóricos críticos frankfurtianos que tomam razão e submissão como face da mesma moeda, Habermas constrói uma teoria que pretende recuperar o projeto iluminista mediante a reformulação do conceito de razão e racionalidade.

Habermas sustenta que a superação das concepções próprias da filosofia da consciência² é dada pelo Paradigma da Compreensão Mútua. Apresenta, então, uma concepção de sujeito que se pauta na interação mediada simbolicamente, ou seja, a subjetividade não é um *a priori*, mas o resultante de um processo de formação dependente da linguagem em comunicação. O sujeito tendo intrinsecamente dimensões história e social tem sua razão e consciência geradas comunicativamente, uma vez que a linguagem é condição de possibilidade do gênero humano, ou seja, somos seres linguísticos e que sempre estivemos dentro da linguagem e da cultura sem nenhum ponto de partida fora delas (BANNELL, 2006). Nessa perspectiva, o sujeito não é tido como fonte última de significação, pois o significado só se compreende no contexto da ação linguística que pressupõe a utilização de sentenças acerca do mundo intersubjetivamente partilhadas e validadas. Sob o paradigma da

¹ Para uma discussão acerca da crítica habermasiana à leitura das mazelas da sociedade moderna realizadas por Weber e pelos teóricos da primeira geração da Escola de Frankfurt ver Bolzan (2005).

² Sob o paradigma da filosofia da consciência, a cognição é fonte espontânea e responsável pelo desenvolvimento da subjetividade nos sujeitos, ou seja, independe do meio externo para sua existência. A subjetividade é tida como o resultado de um movimento absoluto de reflexão do sujeito sobre si mesmo e tanto a razão quanto a consciência são características *a priori* no gênero humano (BOLZAN, 2005).

interação mediada simbolicamente, contexto e significação são inseparáveis (HABERMAS, 1968).

Utilizando-se do paradigma da compreensão mútua, Habermas propõe a ampliação do conceito de razão, considerando racionais as ações que podem ser fundamentadas e justificadas, de modo a considerar racionais não só as ações meio-finalistas, mas todo constitutivo que abrange às dimensões humanas e se fundamenta nas condições de vida social (BOLZAN, 2005).

De acordo com esse novo conceito de razão, a racionalidade é entendida por Habermas (1989) como os pressupostos/concepções de fundo que fundamentam/orientam os tipos-ideais de ação social e apresenta, então, a distinção entre duas formas de racionalidade: a *cognitivo-instrumental* e a *comunicativa*.

A racionalidade de tipo cognitivo-instrumental é caracterizada pela ação racional teleológica que realiza fins definidos sob condições dadas. Sob esta racionalidade as ações são orientadas à correta eleição entre estratégias, à adequada utilização de tecnologias e a pertinente instauração de sistemas. Restringe-se “às situações de emprego possível da técnica e, por isso, exige um tipo de acção que implica dominação sobre a natureza ou sobre a sociedade”, ou seja, “a acção racional dirigida a fins é, segundo a sua própria estrutura, exercício de controlos” (HABERMAS, 1968, p.46). Nesse tipo de racionalidade, portanto, as ações são coordenadas pela influência recíproca de atores que desejam atingir um fim no contexto aplicado das coisas do mundo objetivo.

O segundo tipo de racionalidade define-se pelo agir comunicativo ou interação simbolicamente mediada e orienta-se segundo normas de vigência obrigatórias correspondentes a expectativas recíprocas de comportamento intersubjetivamente

partilhadas, que devem ser entendidas e reconhecidas por sujeitos. Abarca observações e investigações, comparações e ponderações, utilizada em decisões não triviais que exigem fundamentação, portanto, escapa das questões pragmáticas e é incorporada no âmbito da ética. Sob este tipo de racionalidade as ações são orientadas ao entendimento mediante o uso da linguagem em condições autônomas de argumentação (HABERMAS, 1989).

Para Habermas, as mazelas das sociedades ocidentais modernas se devem à unilateralidade da racionalidade cognitivo-instrumental nas esferas de decisão das sociedades modernas, provocando a retração da ética, a perda das raízes morais frente ao legalismo jurídico e a instrumentalização das relações (BANNELL, 2006). Entretanto, de maneira otimista, Habermas (1989), propõe que a emancipação se daria pela sujeição da razão técnica à razão comunicativa, já que as decisões subjugadas pela eficiência atrelada a interesses instrumentais poderiam dar lugar às legitimações valoradas pela justiça, ética e moral.

A criação do exame vestibular e a mudança de sua finalidade

O período da Primeira República fora marcado por várias tentativas de reestruturação/remodelação do ensino secundário por parte do Governo Federal. A pauta das discussões e divergências girava em torno da nítida necessidade de aperfeiçoamento e difusão deste nível de ensino a fim de transformar seu caráter propedêutico e imediatista em um ensino mais orgânico e formativo (PERES, 1973).

Entretanto, as diversas ações governamentais foram concentradas em reformas educacionais e normatizações detalhadas da organização pedagógica e administrativa das instituições de ensino. Como num movimento pendular, as sucessivas reformas e sub-reformas de Benjamin Constant (1890) à Rocha Vaz (1925) ora adotavam medidas

de caráter mais oficializador e centralizador em que somente os estabelecimentos públicos eram reconhecidos legalmente, ora oscilavam para medidas de caráter completamente oposto, isto é, as instituições privadas também eram reconhecidas.

No tocante aos exames de acesso ao ensino superior o Decreto n. 11.530 de 1915, Reforma Maximiliano, define que para requerer matrícula nos institutos de ensino superior os alunos deveriam ser aprovados no exame vestibular. Além disso, estipula a aprovação em todas as disciplinas do ensino secundário como pré-requisito para poder prestar vestibular. O exame vestibular apresentava caráter *habilitatório*, tendo como função precípua a seleção de candidatos que apresentassem capacidade (aferida mediante uma nota mínima de corte) para realização de estudos em nível superior.

Contudo, nenhuma das reformas educacionais propostas foram levadas a cabo. Fato que pode ser atribuído à política oligárquica ainda vigente, segundo a qual conchaves e desmandos de toda ordem nos estados suplantavam as prescrições legais federais (PERES, 1973).

Com o início da Era Vargas (1930-1945), assim como vinha se configurando no panorama mundial, o Governo Federal passa a ter uma atuação bastante intervencionista e centralizadora, provocando a diminuição acentuada do poder das oligarquias estaduais. O modelo de governo varguista caracterizado como nacional-desenvolvimentista, tencionava a modernização do país e a construção de uma identidade nacional por meio do fomento à industrialização, de fortalecimento do mercado interno com a substituição de importações de manufaturados e da estruturação de um sistema de ensino que valorizasse a língua vernácula, os elementos da cultura nacional e o amor à pátria (ROCHA, 2000).

No ano de 1931, Francisco Campos assume o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES) com os desafios de criar um sistema nacional de educação, instituir o Regime universitário e moralizar o ensino secundário. Pelo Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931 o ensino secundário é, então, reformulado, passando a ter um currículo seriado e a aprovação e a frequência em todas as séries se tornando obrigatórias. A habilitação secundária também se torna obrigatória para prestar o exame vestibular que mantém sua função habilitatória. A partir de então, os candidatos ao ensino superior, inelutavelmente, deveriam enfrentar o sistema de avaliação aplicado pelas IES (PILETTI, 2010).

Nas décadas de 1940 a 1960 há um grande crescimento da população brasileira e uma tendência marcante de concentração da população nas zonas urbanas e suburbanas. Essa tendência pode ser reputada ao modelo nacional-desenvolvimentista iniciado ainda no Estado Novo e continuado no Período Populista (1946-1964) que culminou no fortalecimento das forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais e na crescente industrialização dos grandes centros (RIBEIRO, 2010).

A nova configuração social apresentava novas exigências educacionais, visto que para a vida urbana-industrial há uma maior exigência de escolarização, resultante da inserção da cultura letrada e dos postos de trabalho industriais especializados e técnico-administrativos (RIBEIRO, 2010). Logo, o crescimento demográfico, sobretudo nas áreas urbana/suburbana, provoca um aumento expressivo do contingente populacional em idade escolar e, conseqüentemente, uma maior demanda por vagas nos estabelecimentos escolares.

Entre 1933 a 1954, enquanto a educação secundária sofrera um incremento de 490% no número de matrículas, o índice no ensino superior girava em torno de 80%.

Como o crescimento do ensino superior fora demasiadamente tímido e não acompanhara a significativa expansão experimentada no nível médio, a relação candidato/vaga para acesso a alguns cursos superiores começava a aumentar assustadoramente (NUNES, 2000).

O número dos chamados excedentes, entre 1964 e 1968, foi incrementado em 120%, sendo que em 1968 cerca de 125 mil alunos aprovados nos vestibulares de todo o país não conseguiram se matricular nas universidades por falta de vagas. Protestos diversos, encabeçados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), exigiam uma solução para o caso dos excedentes e uma política de investimento e ampliação do número de vagas no ensino superior (GUIMARÃES, 1984).

A fim de tentar resolver o problema, o então Ministro da Educação e Cultura, Jarbas Passarinho, lançou, em 1971, o Decreto n. 68.908 que discorria sobre o vestibular. O Art. 2º alterava definitivamente o caráter habilitatório dos exames vestibulares, tornando-os *compulsoriamente classificatórios*. O Art. 8º legalizava a atuação das organizações voltadas para o planejamento e execução dos exames vestibulares, sendo essas organizações públicas ou privadas e pertencentes ou estranhas às respectivas IES.

A partir de 1971 o exame vestibular alterou cabalmente sua finalidade, ao invés de apenas aferir os conteúdos mínimos necessários para que os alunos pudessem acompanhar os estudos em nível superior, passa a ter a função precípua de eliminar candidatos, o que aumentou sua seletividade e, conseqüentemente, o nível de concorrência.

A emergência dos cursos pré-vestibulares e sua configuração em SAE

De acordo com Whitaker (2010, p. 291), os primeiros cursos pré-vestibulares (cursinhos):

Funcionavam graças ao esforço de professores interessados, eles mesmos proprietários do empreendimento, que obedecia a uma formulação por assim dizer artesanal, com aulas intensivas que desenvolviam os conteúdos complexos elencados para os vestibulares das poucas universidades da época. Os cursinhos eram, então, específicos para cada uma das três áreas acadêmicas: exatas, biológicas e humanas.

As alterações experimentadas pelo exame vestibular na década de 1960 e começo dos anos de 1970, responsáveis pelo aumento de sua exigência, juntamente com a modificação de seu caráter, fizeram com que o hiato formado entre a formação secundária e o nível de exigência e concorrência dos vestibulares precisasse ser preenchido, e o foi graças à atuação dos cursinhos.

As práticas pedagógicas³ desenvolvidas pelos cursinhos se fundamentam no treinamento, valendo-se de aulas expositivas e da utilização de apostilas como literatura didática exclusiva. Toda a estrutura é organizada visando que o aluno realize a repetição exaustiva de problemas de vestibulares passados, bem como realizando o acompanhamento de sua assimilação do conteúdo através de verificações frequentes. As apostilas podem ser consideradas “o coração” dos cursinhos, pois sua estruturação e composição tem o caráter de roteiro aula a aula, condicionando, assim, o conteúdo programático em sua dosagem e tempo de execução. Essa característica da apostila é essencial, já que pretende viabilizar a aplicação de todo o vasto programa dos

³ O termo pedagogia, nesse contexto, é utilizado no sentido *lato*, significando o conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar/treinar.

principais vestibulares em apenas um ano, garantindo que os alunos não fiquem sem ter “visto” nenhum ponto que possa ser cobrado nestes exames.

Segundo Whitaker (2010, p. 292), na década de 1970 ocorre o fenômeno de *empresariamento de cursos pré-vestibulares*, com os empresários se associando aos professores-fundadores ou estes se tornando grandes empresários. A inserção de grandes administradores na gerência dos estabelecimentos acabou por “racionalizar os processos através dos quais se chegaria ao milagre de colocar um grande número de jovens nas boas universidades, alimentando o marketing do empreendimento”. Aos poucos o fenômeno empresarial foi absorvendo ou anulando os “cursinhos em modelo artesanal”, expandindo, assim, sua atuação de modo a permitir “em alguns casos a construção de sistemas altamente integrados de Colégios Particulares, Cursinhos Preparatórios aos vestibulares”.

Para Guimarães (1984), as práticas pedagógicas utilizadas nos cursinhos começaram a se inserir no âmbito do ensino de nível médio regular por duas vias: 1. convênios firmados entre colégios privados e cursinhos; 2. grandes cursinhos transformando-se em colégios privados. Com a inserção das práticas pedagógicas típicas dos cursinhos no ensino médio regular, surge um novo tipo de estabelecimento educacional no Brasil: o colégio/curso. A especialização dos colégios/curso em função da preparação para o vestibular pode ser identificada pelos seguintes elementos: 1. basear seu curso nos programas dos vestibulares mais prestigiados; 2. desenvolver uma prática pedagógica específica montada na ideia de treino; 3. orientar essa prática por apostilas.

As escolas privadas com essas características que tinham sua expansão restrita à atuação nos diversos níveis de ensino e no aumento do número de colégios sob sua

administração direta, na década de 1970 e 1980, passaram a ampliar seu nicho de mercado a partir do modelo de franquias. Fato responsável pelo surgimento do que chamamos de Sistemas Apostilados de Ensino.

Os SAE são sistemas de ensino desenvolvidos por empresas educacionais privadas que se caracterizam principalmente pela produção de apostilas didáticas. Estas são manuais didáticos estruturados de acordo com o modelo de ensino historicamente utilizado nos cursinhos pré-vestibulares. A atuação dos SAE não se circunscreve apenas à produção das apostilas, mas pela implementação de um sistema político-pedagógico baseado no modelo de ensino franqueado. De acordo com esse modelo, cabe às matrizes elaborarem todo o conteúdo curricular e produzirem o material apostilado e às escolas parceiras/conveniadas é dada a autorização para utilizarem essas apostilas e, por consequência, ostentarem a “grife” dos SAE. Juntamente com as apostilas, a parceria com os SAE inclui um conjunto de produtos e serviços que vão desde portais educativos na internet e monitoramento do uso dos materiais, até a formação continuada de professores e administradores (PIERONI, 1998).

A racionalidade subjacente à atuação dos SAE no âmbito da educação

A existência dos cursinhos atuando à margem do ensino regular atesta a histórica política educacional elitista, que, em regra, considerou os níveis mais altos de educação como privilégio das classes mais abastadas, sugerindo, ideológica e politicamente, à grande massa da população os níveis mais baixos de escolarização. Atesta ainda, os reflexos dessa política elitista que, em virtude do excesso de

contingente, imputa ao exame vestibular o caráter de selecionar apenas os melhores candidatos para os cursos superiores de maior prestígio e tradição.

A preparação exclusiva de candidatos precisa ser o cerne que orienta a ação desses estabelecimentos, uma vez que, inevitavelmente, esta é a responsável em mantê-los, em última instância, funcionando. Afinal, se não fosse exatamente para essa finalidade, não haveria razão para os mesmos existirem no contexto educacional.

Os cursinhos historicamente legitimaram-se como estabelecimentos com caráter mera e puramente instrumental. Esses estabelecimentos têm um fim (aprovar candidatos) e mobilizam meios diversos para conseguir atingi-lo, além disso, consolidam estratégias que devem ser seguidas para a consecução desse resultado previsto. O critério precípua que fundamenta essas ações é o da eficácia técnica. Defendemos, portanto, que os cursos preparatórios são organizados e têm intrinsecamente uma maneira de atuar pautados exclusivamente na racionalidade técnica.

A inserção da racionalidade técnica presente nos cursinhos rumo às instâncias oficiais de ensino se dá com a fundação dos colégios/curso, uma vez que estes passam a se estruturar e a atuar nos moldes daqueles. Nesse caso, embora os colégios/curso sejam estabelecimentos de ensino inseridos na educação regular oficial, os mesmos têm sua função de formação acadêmica intelectual e cultural do educando alienada, pois, a ação educativa se submete e, por isso mesmo, se reduz à eficácia técnica traduzida em uma formação propedêutica, preferencialmente, baseada no princípio do treinamento.

Portanto, a adoção de um SAE por uma escola significa a penetração da racionalidade técnica, inerente a esses sistemas, em seu cerne de atuação. Já que

juntamente com as apostilas é introduzida toda uma metodologia e ideologia de ensino, historicamente desenvolvida, baseada no treinamento e na necessidade de eficiência meramente técnica.

Referências

- BANNELL, R. I. Habermas & a Educação. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.
- BOLZAN, J. Habermas: razão e racionalização. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.
- GUIMARÃES, S. Como se faz a Indústria do Vestibular. Petrópolis: Vozes, 1984.
- HABERMAS, J. Técnica e ciência como ideologia. Lisboa: Edições 70, 1968.
- HABERMAS, J. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. Estudos Avançados, USP-SP, v.3, n.7, p.4-19, set./dez. 1989.
- NUNES, C. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.14, p.35-60, mai./ago. 2000.
- PERES, T. R. Educação republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro (1890-1920). 1973. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 1973.
- PIERONI, Rodrigo Figueiredo. A expansão do ensino franquizado: um estudo de caso. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1998.
- PILETTI, N. História da Educação no Brasil. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização escolar. 21. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ROCHA, M. B. M. Educação conformada: a política de educação no Brasil (1930 – 1945). Juiz de Fora: UFJF, 2000.
- WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. Revista Brasileira de Orientação Profissional. Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p.289-297, jul-dez. 2010.

**AS JUSTIFICATIVAS DO PODER PÚBLICO PARA O ESTABELECIMENTO DE PARCERIAS
COM A INICIATIVA PRIVADA PARA A OFERTA DE INFANTIL NOS MUNICÍPIOS MÉDIOS
PAULISTAS**

Ana Lara Casagrande.
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Rio Claro
larabighouse@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo traz dados provenientes da pesquisa intitulada “As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas”. O objeto dessa pesquisa é o atendimento à educação infantil nos municípios médios paulistas (de 50.001 a 100.000 habitantes) via parcerias entre o setor público e a iniciativa privada. Foram realizados contatos telefônicos com os responsáveis pela educação infantil dos vinte e três municípios selecionados para obtenção dos dados referentes à justificativa pelo atendimento por meio dessas parcerias, além de outros dados como: o ano de início da primeira parceria; o tipo da instituição privada parceira; etc. Especificamente sobre as justificativas, os dados apontam para a razão da manutenção dessas parcerias, o atendimento à demanda. O que pode ser um indicativo de que, em contraposição ao que historicamente se via nas parcerias na educação infantil, nas quais o município auxiliava a manutenção de creches filantrópicas, atualmente elas estejam constituindo-se como uma “saída”, que pode se converter em política pública, para atendimento da demanda por educação infantil.

Palavras-chave: Parcerias; Setores público e privado; Educação infantil.

Educação Infantil e seu financiamento

A educação infantil esteve até pouco tempo vinculada à área social, não era vista como um direito educacional das crianças, portanto, podia-se atribuir à mesma o caráter caritativo (ARELARO, 2008; KRAMER, 1995). Com a Constituição Federal de 1988, a educação infantil adquiria contornos de direito, já que essa estabeleceu como dever do Estado o atendimento pré-escolar, por meio da responsabilidade dos municípios e com a Emenda Constitucional 14/96 há a ampliação desta responsabilidade para toda a educação infantil.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) a educação infantil passa a se constituir como primeira etapa da Educação Básica, e é dividida em creches e pré-escolas. Esta mesma legislação estabelece a integração das instituições de educação infantil, existentes ou que viessem a ser criadas, ao respectivo sistema de ensino, no prazo de três anos, a contar da data de publicação da Lei.

Atualmente, após a Emenda Constitucional 53/06 a educação infantil passou a compreender crianças de zero a cinco anos, devido à Lei 11.114, de 16/05/2005, que tornou obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Logo, a educação infantil hoje está dividida em creches, que compreende crianças de zero a três anos, e pré-escolas, que compreende crianças de quatro e cinco anos.

Também a Emenda Constitucional nº 53/06 criou o Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Este fundo se destina à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação e trata do financiamento de toda a educação básica, inclusive a educação infantil. No entanto, para efeito da distribuição de recursos do Fundo, a Lei 11.494/07 possibilita o cômputo

das matrículas efetivadas na educação infantil oferecida em creches por instituições privadas confessionais, filantrópicas e comunitárias sem fins lucrativos. A Lei ainda permite a mesma sistemática para as matrículas em pré-escolas, mas estabeleceu um prazo limite de quatro anos, que foi expandido até o ano de 2016⁴.

O Fundeb substituiu o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (**Fundef**), instituído pela Emenda Constitucional nº. 14, de setembro de 1996, que se restringia ao financiamento do ensino fundamental. Para vários pesquisadores da área, o Fundef acarretou prejuízos para o financiamento da Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos e induziu a municipalização do ensino fundamental a partir da segunda metade dos anos 1990 (ARELARO, 1999; BORGHI, 2002).

Para o que nos interessa aqui, consideramos que a instituição do Fundeb, apesar dos seus consideráveis avanços, pode contribuir para a ampliação de convênios entre o poder público e instituições privadas de educação infantil.

2. Parcerias entre o poder público e a iniciativa privada para oferta da educação infantil

O percurso da educação infantil no Brasil pode ser assim sintetizado: passou do assistencialismo à primeira etapa da educação básica. Neste cenário contemporâneo de educação infantil concebida como direito das crianças, tem-se um aprofundamento na demanda por educação infantil.

Segundo o documento Resumo Técnico - Censo Escolar 2010 (versão preliminar) houve também uma ampliação da oferta da educação infantil, especialmente na creche, que teve um crescimento da ordem de 9% no ano de 2010, o

⁴ Conforme Medida Provisória nº562/2012.

que corresponde a 168.290 novas matrículas. O mesmo documento aponta um crescimento de mais de 79% no número de vagas comparando-se com o início dos anos 2000, que atribui ao fato de a creche ter sido reconhecida como primeira etapa da educação básica e ao advento do Fundeb. Esse crescimento na oferta de vagas não necessariamente acompanhou o crescimento da demanda, difícil de ser mensurada.

De fato é possível observar um crescimento no número de matrículas em creche no Estado de São Paulo a partir de 2007, ano de implantação do Fundeb, conforme dados apresentados pelo Inep (MEC), no ano de 2007 o número de matrículas era de 231.135 que cresceu para 400.767 no ano de 2011. Junto com o aumento no número de matrículas em creche, intensificou-se também no Estado de São Paulo uma ampliação do número de parcerias entre o setor público e privado nas etapas e modalidades de ensino sob responsabilidade municipal (ADRIÃO coord., 2009).

As matrículas em creche cresceram no Brasil no período do Fundeb, o que é um aspecto positivo, porém, Arelaro (2008) e Pinto (2007) alertam para o fato de esse Fundo poder induzir não só à consolidação, mas também ao aprofundamento das parcerias com o setor privado para a oferta de educação infantil, ao admitir o cômputo das matrículas efetivadas na educação infantil em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público para fins de recebimento dos seus recursos.

A identificação sobre a indução ou não do Fundeb ao estabelecimento das parcerias para a oferta de educação infantil fica comprometida devido ao problema com relação à contabilização das matrículas referentes às instituições privadas conveniadas com, ou parceiras do, poder público. Esse problema diz respeito às formas

diferenciadas de contabilização das matrículas nessas instituições, inclusive como públicas, conforme indicaram os dados da pesquisa “As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas”, que faz parte da pesquisa interinstitucional intitulada “A oferta educacional na educação infantil: arranjos entre o público e o privado” (BORGHI coord., 2010), e outras pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, como a de Domiciano (2009). Ou seja, um aluno é atendido em uma instituição privada comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos e sua matrícula é contabilizada como pública, como se ele estivesse sendo atendido na rede pública. Por isso, ao analisar os dados de matrículas públicas e privadas na educação infantil, tal como estão dispostos no Censo Escolar, não é possível saber se as matrículas públicas são de crianças que estão sendo atendidas efetivamente pela rede pública ou se está havendo um crescimento das mesmas predominantemente via setor privado sem fins lucrativos.

Acredita-se, em acordo com Domiciano (2009) e Borghi (coord., 2010), que as parcerias entre o poder público e a iniciativa privada, consideradas como a “reunião de esforços entre o Poder Público e o setor privado para a concretização de objetivos de interesse público, a partir de iniciativas legislativas” (REGULES, 2006, p.113), tem se generalizado ante as reformulações políticas e legais iniciadas no Brasil a partir da década de 1990, como a proposta e reforma do Estado, cujas consequências são sentidas na efetivação do direito à educação; ao Fundeb, pela possibilidade de repasse de recursos públicos à iniciativa privada conveniadas com o poder público municipal; e, ao processo de municipalização do ensino fundamental, pelo qual os municípios ficaram responsáveis por atender à educação infantil e o ensino fundamental, que

gerou a busca por parcerias com instituições privadas dispostas a oferecer o cumprimento de um serviço, como a oferta de vagas, por exemplo, sendo subsidiadas com recursos públicos (ADRIÃO coord., 2009).

As parcerias entre o poder público e a iniciativa privada foram objeto de estudo da pesquisa intitulada “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise das parcerias público-privado no Estado de São Paulo” (ADRIÃO coord., 2009)⁵, que realizou um mapeamento, organizou um banco de dados dos municípios paulistas que firmaram parcerias na educação básica na série histórica de 1997-2006 e estudos de casos em alguns municípios que adotaram parcerias. Essa pesquisa constatou um número considerável de municípios no Estado de São Paulo com diversos tipos de parcerias com instituições privadas: 456 do total de 645 municípios do Estado, mais de 70% dos municípios, sendo uma das modalidades de parceria frequente a oferta de vagas na educação infantil, sobretudo nas creches.

Justificativas dos municípios médios paulistas para adoção de parcerias com o setor privado para oferta de educação infantil

A pesquisa de mestrado intitulada “As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas”, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe), teve por objetivo estudar os arranjos institucionais firmados entre os municípios médios paulistas (de 50.001 a 100.000 hab.) e instituições privadas para a oferta de educação infantil. Um

⁵ Pesquisa já concluída, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Theresa Adrião (UNICAMP/Campinas), realizada com apoio financeiro da FAPESP, contava também com a participação das Prof^{as}. Dr^{as}. Raquel Borghi (UNESP/RC); Teise Garcia (USP/RP) e Lisete Arelaro (FEUSP), além de alunos de graduação e pós graduação das universidades citadas.

dos objetivos específicos dessa pesquisa foi analisar a justificativa dos municípios para o atendimento da oferta de vagas via parceria com o setor privado.

Para obtenção dos dados dessa pesquisa, foram realizados contatos telefônicos com os responsáveis pela educação infantil dos vinte e três municípios médios que as estabeleciam para a oferta de educação infantil, desse total, dezessete municípios informaram o dado a respeito da justificativa.

Desses 17 municípios, 64% das justificativas apresentadas se referem a um excesso de demanda a ser atendida. As outras justificativas indicam a necessidade da entidade, assinalada por 9% dos municípios, e “questão cultural”, assinalada por 18% dos municípios. Diante desses dados, nota-se uma iniciativa do poder público municipal em buscar as parcerias com o setor privado, o que equivale a dizer que a intenção do município é obter auxílio do setor privado para cumprir com sua responsabilidade de atender a demanda por educação infantil.

Considerações finais

As parcerias entre o setor público e a iniciativa privada para a oferta de educação infantil são tradicionais se observamos a trajetória da educação infantil. Nova é a busca por essas parcerias por parte dos municípios para que as instituições privadas os auxiliem no atendimento à demanda, como apontaram os dados de justificativa dos municípios médios paulistas. Como alertava Pinto (2007), a ampliação do atendimento à educação infantil via instituições conveniadas, parcerias, poderia se dar, entre outras razões, devido à gigantesca demanda reprimida.

A perspectiva adotada aqui, então, é a de que caiba às instituições públicas atenderem a demanda por educação infantil, de modo que seja um direito de todos e que os cidadãos tenham de quem cobrar essa responsabilidade.

Referências

- ADRIÃO, T. (Coord.). *Relatório final do projeto de pesquisa Fapesp: estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo*. 2009.
- ARELARO, L. R. A municipalização do ensino do Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências. In: OLIVEIRA, Cleiton de, et al. *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- 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*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.
- BEZERRA, E. *Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?* Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 2008.
- BORGHI, R. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e a municipalização do ensino fundamental. *De Littera et Scientia*, v.5, n.1, out. 2002. p.1-7.
- BORGHI, R. F. (coord.); ADRIÃO, T.; CORREA, B. C.; GARCIA, T. de O. G. *A oferta educacional na educação infantil: arranjos institucionais entre o público e o privado*. Projeto de pesquisa, 2010.
- BRASIL. *Lei nº 11.114*, de 06/11/2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. *Lei nº 9.424*, de 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9424.htm>. Acesso em 05 de agosto de 2010.
- BRASIL. MEC. INEP. *Resumo Técnico – Censo 2010* (versão preliminar). Brasília, 2011. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf Acesso em 20 de fev. de 2011.
- DOMICIANO, C. *O programa 'bolsa creche' nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada?* Dissertação de mestrado. UNESP/ Rio Claro, 2009.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MONTAÑO, C. *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, J.M. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, vol. 28 nº. 100 Campinas, out. 2007.
- REGULES, L. E. P. *Terceiro Setor: regime jurídico das OSCIPs*. Método, 2006.
- ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pro-Posições*- vol. 14, nº. 1 (40) - jan./abr. 2003.

**DESDOBRAMENTOS DO IDEB EM ESCOLAS MUNICIPAIS DO ESTADO DA
PARAÍBA NA ÓTICA DE GESTORES E DOCENTES**

Andréia Ferreira da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
silvaandreia@uol.com.br
Melânia Mendonça Rodrigues
Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

O artigo apresenta alguns resultados da pesquisa “Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): avaliação estandardizada, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do estado da Paraíba”⁶, que teve por objetivo conhecer e examinar como os gestores e professores de escolas de anos iniciais do ensino fundamental das redes analisadas compreendem e têm assimilado os resultados do IDEB. A coleta dos dados empíricos compreendeu a aplicação de questionários a professores e gestores de 40 escolas de oito municípios situados em diferentes regiões do estado: Arara, Água Branca, Boa Vista, Campina Grande, Condado, Cuité, Picuí e São Bento.

Palavras-chave: Política de avaliação; IDEB; Qualidade da educação.

⁶ A pesquisa foi desenvolvida de nov./2009 a dez./2011 e contou com financiamento do CNPq.

1. Políticas de avaliação da qualidade da educação no país

Em estudo sobre a qualidade da educação, Oliveira, Dourado e Santos (2004) destacam quatro dimensões propriamente escolares, a saber: as condições de oferta do ensino; a gestão e organização do trabalho escolar; a formação e profissionalização do professor; e o acesso, permanência e desempenho escolar. Assim, a qualidade da educação não se reduz a resultados de aprendizagem, medidos por meio de provas estandardizadas. Entretanto, no Brasil, as políticas educacionais, implantadas a partir da última década do século XX, privilegiam a aplicação nacional de testes padronizados como mecanismo eficaz para aferir e propiciar uma educação de qualidade.

No decorrer dos anos de 1990, o tema da qualidade da educação passou a ganhar importância na sociedade brasileira. A Constituição de 1988, no artigo 5º, inciso VII, e a LDB (1996), artigo 3º, inciso IX, definem, como um dos princípios da educação nacional, a garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988; 1996). A partir de 1995, segundo Freitas (2004), a qualidade de educação tornou-se “objeto de regulação federal, cuja viabilidade exigirá o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação, considerados ambos elementos estratégicos da boa-governança educacional no país” (p. 2).

Freitas (2007), ao analisar a implantação desse modelo de gestão e de avaliação da educação, afirma que

o Estado brasileiro logrou legitimar a sua opção por uma regulação avaliativa centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e conduzida segundo princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a *accountability*, na perspectiva de uma lógica de mercado (FREITAS, 2007, p. 187).

A partir da década de 1990, foi implementado, no Brasil, um conjunto de mecanismos de avaliação, objetivando assegurar a centralização, no nível federal, do controle dos resultados e da qualidade do ensino: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (1990), o Exame Nacional de Cursos (1997), para avaliar o ensino superior, o Exame Nacional de Ensino Médio (1998), a Prova Brasil (2005) e a Provinha Brasil (2007), além da reorganização da avaliação da educação superior por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (2004) e do Novo Enem (em 2009).

O Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) consiste em um dos eixos centrais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007. O IDEB apresenta-se como um indicador objetivo de qualidade, com notas de 0 a 10, que combina a avaliação do desempenho na Prova Brasil, com dados de repetência e evasão. O índice é medido a cada dois anos e objetiva que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, obtenha nota seis no ano de 2022, que corresponderia à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

A maioria das escolas municipais e estaduais da Paraíba possui IDEB mais baixos que a média nacional. Enquanto a média do IDEB das escolas estaduais do país, anos iniciais do ensino fundamental, foi, em 2005, de 3,8, o das escolas estaduais da Paraíba foi de 3,0. Nas escolas municipais da Paraíba as notas são ainda menores. A média nacional do IDEB na rede municipal, em 2005, foi 3,4. Dos municípios estudados somente três tiveram, em 2005, médias superiores à média nacional.

A seguir, são apresentadas algumas análises feitas a partir dos dados coletados e que revelam as percepções dos docentes e gestores participantes do estudo acerca do IDEB e seus impactos na escola.

2. Percepções dos gestores e docentes acerca do IDEB

Uma das primeiras questões do questionário buscava identificar os objetivos do Índice, segundo os pesquisados. Para a maioria dos respondentes – 72,6% dos gestores e 58,9% dos professores –, o IDEB é um mecanismo de avaliação, embora com certa variação quanto ao objeto principal dessa avaliação: para os gestores, a educação brasileira (40,7%) e para os professores, o desempenho do aluno (22,2%).

As compreensões dos pesquisados pouco refletem as críticas mais comumente destacadas na literatura da área: sua potencialidade como mecanismo de ranqueamento de escolas e como instrumento de controle do trabalho docente (ADRIÃO & GARCIA, 2008; SOUSA, 2009; SILVA, 2010). A primeira possibilidade foi apontada por 12,2% dos professores e 9,1% dos gestores, enquanto a segunda, por apenas 4,5% dos gestores.

Revelando uma visão positiva em relação ao Índice, a grande maioria dos respondentes – 95,3% dos gestores e 82,7% dos professores – afirma que o IDEB pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido em sua escola. Tais posicionamentos favoráveis ao IDEB, no entanto, parecem carecer de bases mais objetivas, uma vez que predominou, nas duas categorias de respondentes, o desconhecimento do IDEB das respectivas escolas.

Quando perguntados se o IDEB indica o nível de aprendizagem dos alunos da escola em que atuam, a maioria dos respondentes, 68,4%, apontou que sim. Dentre os profissionais que afirmaram que o IDEB revela o nível da aprendizagem dos alunos, 24,4% alegaram que o índice avalia a aprendizagem do aluno, podendo constituir-se em uma referência fundamental para o trabalho das escolas. Um dado destaca-se

nessa questão: metade dos que responderam que o IDEB indica o nível dos alunos não justificou sua resposta ou apresentou respostas incoerentes.

Dentre os profissionais que afirmaram que o IDEB não revela o nível de aprendizagem dos educandos, 22,8% do total, 15,4% afirmaram que as provas não são adequadas à realidade da escola e ao nível dos alunos. 30% apontaram que a aprendizagem é um processo complexo que não pode ser medido somente por uma prova e 15,4% indicou que os índices de evasão e repetência interferem no resultado do IDEB e, por isso, esse índice não revela o que os alunos sabem.

Em meio aos que informaram que o IDEB não demonstra os conhecimentos dos alunos, há aqueles que questionam a validade do próprio exame, como os que afirmam que não se pode avaliar a aprendizagem dos alunos somente por uma prova. Há, também, os que questionam o índice de forma mais pontual, discutindo sua composição, que ao considerar as taxas de evasão e reprovação, perdem o foco no desempenho dos alunos na Prova Brasil. Nesse grupo situam-se, ainda, os que apresentam que os problemas na aplicação da Prova Brasil, como professores que informam as respostas aos alunos e a existência de alunos portadores de necessidades especiais, podem invalidar os resultados do IDEB.

Um dos mais importantes desdobramentos da divulgação do IDEB, nas escolas pesquisadas, diz respeito ao trabalho realizado em sala de aula, que, segundo indica maioria das respostas obtidas, vem privilegiando atividades que visam à familiarização dos alunos ao modelo e conteúdo da Prova Brasil: o domínio das habilidades e conteúdos exigidos, ênfase nas áreas de Português e Matemática e preparo dos alunos para o preenchimento do gabarito. Esse quadro revela na Paraíba situação identificada por Freitas, Baruffi e Real (2011), em municípios do estado do Mato Grosso do Sul, a

adoção das metas do Ideb como referência para o planejamento do ensino e para o monitoramento de seus resultados.

Além do exposto, parte expressiva dos sujeitos desse estudo indicou o compromisso e o empenho dos profissionais da escola, sobretudo do professor, como o fator que mais contribuiu para o resultado do IDEB da escola. Esse dado revela que esses profissionais podem estar adotando uma postura de auto-responsabilização pelo sucesso ou fracasso da escola e dos alunos, pouco levando em conta as condições objetivas de sua atuação profissional.

3. Considerações finais

Os dados apresentados demonstram que, após a divulgação do IDEB, há a preocupação dos profissionais da escola em relação à necessidade de sua elevação, ainda que parte significativa dos sujeitos apresente um conhecimento superficial das políticas de avaliação da educação básica em curso.

É importante destacar que, apesar de vários respondentes, sobretudo docentes, não indicarem corretamente o IDEB de sua escola, a maioria revelou saber se a escola obteve uma nota baixa ou alta, tendo como referência as escolas do município. Essa informação demonstra que vem ocorrendo a comparação dos índices obtidos pelas escolas, contribuindo para a criação de um clima de competição entre elas, conforme aponta Sousa (2009).

A preocupação para a elevação do IDEB vem sendo materializada por meio da realização de atividades de preparação dos alunos para a realização da Prova Brasil, consideradas, de acordo com vários respondentes, como “treinamento” dos alunos para a prova. Essa preparação pode propiciar a elevação do índice da escola, não necessariamente, a melhoria da aprendizagem dos alunos. Desse modo, a formação do

aluno pode vir a limitar-se aos conteúdos e habilidades exigidos nessa prova, provocando um estreitamento do currículo das escolas, de modo a se adequarem às exigências do sistema de monitoramento (FLETCHER, 1995).

É importante registrar que a maioria dos professores e gestores manifesta a aceitação a essa política de avaliação, revelando um julgamento positivo de tal iniciativa, indicando a incorporação da “lógica de mercado” que a rege (FREITAS, 2007), bem como da concepção de qualidade como produto, aferido por meio de provas standardizadas.

Referências

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, dez. 2008. p. 779-796. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 27 jun. 2011.
- FLETCHER, Philip R. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, n. 11, p. 93-112, jan./jun. 1995.
- FREITAS, Dirce Ney Teixeira de; BARUFFI, Alaíde Maria Zabloski; REAL, Giselle Cristina Martins. Resultados positivos do IDEB em redes escolares municipais. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-400%20int.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2012.
- FREITAS, Dirce Ney Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores associados, 2007. 225 p.
- _____. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz F.; SANTOS, Catarina de Almeida. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília-DF: MEC/INEP, 2004. Disponível em:<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{F84E4DE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685}_DISCUSSÃO%20Nº%2024.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2008.
- SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de Desenvolvimento da Educação: avaliação da educação e desempenho docente. *INTER-AÇÃO*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 415-435, jul/dez. 2010.
- SOUZA, Sandra Maria Zákia L. de. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz F. (Org.) *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 31-45.

**PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA
CAMPEÃ PARA A GESTÃO, FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS DIRIGENTES ESCOLARES**

Andrêssa Gomes de Rezende Alves
PPGEdu/UFMS
andressa_rezend@hotmail.com

Jorismary Lescano Severino
Professora da educação básica
jorismary_lescano@hotmail.com

Resumo:

Este artigo tem como objetivo analisar a implantação e operacionalização do programa escola campeã idealizado pelo Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil com o apoio da fundação Luís Eduardo Magalhães no município de Campo Grande (MS), na gestão do sistema de ensino bem como as implicações para a formação e avaliação dos dirigentes escolares. A pesquisa baseia-se em documentos da secretaria municipal de educação de Campo Grande, do Instituto Ayrton Senna, bem como a literatura pertinente à temática. Contatou-se que o programa trabalha com o pressuposto de melhoria do ensino fundamental por meio do fortalecimento da gestão das secretarias municipais de educação e da gestão das unidades escolares, incentivando a autonomia, a melhor aplicação de recursos financeiros e propondo a equidade social. Entretanto, verificou-se que no âmbito do sistema o programa escola campeã introduziu uma concepção gerencialista, administrando-o por meio de resultados operacionais. Observou-se também, que programas desta natureza visam substituir a gestão democrática do ensino instituída pela legislação educacional em vigor no país pela gestão gerencial com vistas a imprimir no público os padrões de eficiência e eficácia do mercado.

Palavras-chave: Público e privado; Gestão da educação básica; Formação de Professores

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa as novas estratégias na relação público/privado no contexto de reconfiguração do papel do Estado brasileiro, quando se acentua a lógica de mercado nos sistemas de ensino e suas unidades escolares com vistas à eficiência e eficácia da educação. Ressalta-se que este trabalho é produto da pesquisa nacional “Análise das consequências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”, sob coordenação da Prof^a Dr^a Theresa Maria de Freitas Adrião da UNESP-RC e vice-coordenação da Prof^a Dr^a Vera Maria Vidal Peroni, da UFRGS.

Pontua-se que a redefinição do papel do Estado no Brasil, a partir dos anos de 1990, se deu no contexto de reestruturação do modo de produção capitalista, tendo como imperativo um novo padrão de acumulação do capital, em busca de restauração do poder de classe (HARVEY, 2005).

Neste cenário, a crise do capital neste momento histórico, foi identificada como sendo crise do Estado (PERONI, 2003), o que ensejou sua reforma objetivando um Estado forte, porém mínimo para as políticas sociais. (FERNANDES, 2009). Assim este processo provocou, no âmbito das políticas sociais, particularmente para a política educacional, retração de gastos por parte do Estado, materializada na ampla reforma da educação básica a partir da aprovação da Emenda Constitucional n. 14/1996, que foi regulamentada pela Lei 9.424/1996, seguida da aprovação da Lei 9.394/1996, entre outras medidas legais.

De fato, a partir de então, se acentuou no campo educacional relações entre o público e o privado, com vistas a garantir por um lado, a participação da sociedade no financiamento da educação pública e por outro, imprimir no público processos

competitivos tendo como referência a lógica do mercado (FERNANDES, 2009). É neste contexto que pode ser compreendida a parceria estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Prefeitura Municipal de Campo Grande que teve como interveniente a Secretaria Municipal de Educação do município, para a execução do Programa Escola Campeã.

2 O INSTITUTO AYRTON SENNA E AS PARCERIAS EDUCACIONAIS

O IAS foi criado em novembro de 1994, após a morte do seu idealizador, Ayrton Senna da Silva, e oficializado em 1995 e está sob coordenação geral de Viviane Senna de Silva Lali. A entidade de caráter eminentemente público-privada faz parte da *Ayrton Senna Foudation*, localizada em Londres e mantém-se dos *royalites* gerados pelas marcas *Senna*, *Senninha* e da imagem de Ayrton, além de parcerias firmadas com empresas, “Estado Restrito, escolas, universidades e entidades ‘não governamentais’ e sem fins lucrativos” (LÉLIS, 2007).

O instituto caracteriza-se como uma organização não-governamental sem fins lucrativos e tem como meta principal “trabalhar para criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs” (Disponível em: <www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna>. Acesso em: 26 jan. 2010).,

O IAS vem atuando principalmente na área educacional, diretamente nas escolas públicas, pois concebe a escola como o principal lócus de transformações sociais. O instituto é auxiliado técnica e financeiramente por empresas e pessoas físicas, considerados parceiros. Ainda, a instituição recebe recursos de empresas públicas como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e de empresas privadas como a Nókia Celulares, o Serviço Social da Indústria (SESI), a

Nortel, Microsoft, entre outras, o que, segundo Lélis (2007), coloca em questão a denominação de “não governamental” e “sem fins lucrativos” sustentados pelo instituto.

No Brasil, o IAS está inserido no “terceiro setor” e desenvolve parcerias com municípios de vários estados, com o objetivo de combater os problemas que afetam as escolas da rede pública de ensino no Brasil, assim “Seus programas educacionais colaboram para reduzir o analfabetismo, a reprovação e o abandono escolar, provocando uma mudança positiva no aprendizado do aluno e na gestão das redes de ensino.” (Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/>>. Acesso em: 14 jul. 2011)

Para Lélis (2007) as ideologias que alimentam o “terceiro setor”, em 2005, o IAS desenvolveu projetos em vários estados brasileiros, com o objetivo de superar os problemas que afetam as redes públicas de ensino no Brasil. Assim, o Instituto criou no ano de 2001 um programa para aumento da eficácia da gestão educacional, denominado Programa Escola Campeã.

2.1 PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ: A GESTÃO GERENCIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Programa Escola Campeã (PEC) atua tanto na gestão do sistema municipal quanto na gestão da unidade escolar. A gestão do sistema municipal teria como objetivo fortalecer o município para assegurar a qualidade de ensino, melhorando a sua capacidade de coordenar e implementar uma política educacional que priorizaria o ensino fundamental, quando se construiria uma operação de uma rede de escolas eficazes, integradas e autônomas.

Assim, para fortalecer a gestão das secretarias municipais de educação e dar suporte ao gerenciamento das escolas transformando-as em escolas eficazes, o PEC se subsidiou na concepção de “Escola Eficaz” desenvolvida pela Fundação Luis Eduardo Magalhães (FLEM). A FLEM produziu o manual “Gerenciando a Escola Eficaz – Conceitos e Instrumentos”, que tem sido o principal instrumento de formação de pessoal dirigente de sistemas e escolas na concepção do Programa. Dentre os aspectos que caracterizam uma escola considerada eficaz está à questão da liderança desempenhada pelo gestor, a ele é delegada toda a responsabilidade do bom desempenho da escola e conforme esta concepção para assegurar a eficácia da escola deve-se escolher bem o gestor.

No contexto do PEC também foram utilizados instrumentos avaliativos para acompanhar e introduzir melhorias na qualidade de ensino dos sistemas educativos, para tanto, se aplicavam três tipos de avaliações: Avaliação dos Indicadores de Gestão, dos Indicadores de Eficiência e de Desempenho dos Alunos. As avaliações eram realizadas anualmente pelo instituto com o objetivo de controlar os indicadores de desempenho das escolas.

A formação e avaliação dos profissionais de educação estiveram direcionada aos diretores com vistas a instrumentalizar sua certificação profissional regulamentada pela Resolução SEMED n. 59/2003 que estabelece no Art. 3º, Inc. III a Certificação Ocupacional mediante a qual o gestor se submete a provas objetivas e descritivas eliminatórias que avaliam conhecimentos específicos, comunicação e expressão da Língua Portuguesa e questões práticas de gestão escolar.

O Programa Escola Campeã promoveu instâncias de formação aos gestores das escolas, tendo em vista, principalmente, a permanência no cargo, preocupados em

obter sucesso na certificação ocupacional que se tornou um processo avaliativo. A pesquisa evidenciou que as exigências impostas pelo programa às escolas em termos de cumprimento de metas exigiam profissionais qualificados e uma dedicação que muitas das vezes afetava suas condições emocionais que refletiu nas avaliações.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da implantação e operacionalização do PEC no município de Campo Grande, constatou-se que na gestão do sistema e suas escolas, se imprimiu no público parâmetros do mercado em busca da eficiência e da eficácia, e para tanto, se negligenciou uma educação aos moldes da república. Não obstante o PEC objetivasse a melhoria do ensino fundamental, induziu na gestão do sistema e da unidade escolar, via gestão gerencial, processos competitivos e compensatórios. Tal processo se evidenciou tanto no provimento do cargo de diretor ainda sobre a primazia do chefe do poder executivo, quanto na certificação ocupacional dos professores.

A formação e avaliação dos dirigentes escolares que recebeu destaque na Certificação Ocupacional em princípio promoveram nos diretores o interesse por buscar aperfeiçoamento profissional com vistas a superar as provas, assim, em certa medida o processo de avaliação promoveu a formação desses profissionais de educação, porém a formação teve uma perspectiva gerencial que focava a questão administrativa e burocrática, colocando em segundo plano a formação de caráter mais reflexiva e crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (Constituição). Constituição Federal de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 out. 1988.
_____. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma

prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: [Planalto](#) Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Emenda Constitucional n. 14 de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Disponível em: [Planalto](#) Acesso em: 15 jul. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Planalto](#) Acesso em: 15 jul.

FERNANDES, M. D. E. Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: v. 24, n. 3, p. 517-536, set./dez. 2009.

HARVEY, D. O neoliberalismo – história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de. Políticas e práticas do “terceiro setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do estado. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: 2007.

PERONI, V. M. V. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. A relação público/privado e a gestão da Educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs). Público e privado na Educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008. (p. 111-127).

Site

www.senna.globo.com

UM CAMPO DE DISPUTAS: O PÚBLICO E O PRIVADO NA FORMAÇÃO ESCOLAR DE JOVENS ATLETAS DE FUTEBOL.

Carlus Augustus Jourand Correia

Universidade Federal do Rio de Janeiro

cabelovf@hotmail.com

Resumo:

O trabalho evidencia os embates entre os interesses públicos caracterizados na elaboração e discussão de leis referentes ao processo de escolarização de jovens atletas, mais especificamente os de futebol e os interesses privados caracterizados pelas entidades esportivas representadas pela Confederação Brasileira de Futebol, e os clubes esportivos. O texto demonstra os dispositivos construídos pela sociedade civil em conjunto com grupos políticos para democratizar o acesso dos jovens à educação incluindo nesse grupo os jovens atletas. Entre esses aparatos são descritos o Estatuto da criança e do Adolescente, a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação e a Lei 9615/ 98 (Lei Pelé). Contudo esse número vasto de aparatos legais que impõem a escolarização dos jovens atletas e uma democratização das oportunidades para alunos em situação específica esbarra nos interesses privados de agentes de um campo esportivo hipermercantilizado que procuram apenas auferir lucros sobre esses jovens. Nesse contexto busca-se entender brevemente a configuração e os interesses dessas duas esferas de poder frente a escolarização de jovens atletas.

Palavras-chave: Legislação; CBF; Escolarização.

I – Introdução:

A escolarização dos jovens atletas no Brasil evidencia um processo de embates entre duas esferas de poder, uma pública e outra privada dentro de um campo político, esportivo no país. Esse campo é entendido como um espaço no qual há uma luta pela imposição da definição do jogo, e dos trunfos necessários para dominar esse jogo, com isso, não só esse, mas todo o campo é um local de luta pela definição e delimitação das competências de cada um (BOURDIEU, 1990).

Dessa forma esse campo esportivo que envolve assuntos esportivos, educacionais e políticos pode ser pensado também pelo que Klaus Frey chamou de *policy arena*, ou seja, os processos de conflito e de consenso dentro das diversas áreas da política.(FREY, 2000). Com isso, dentro desses campos todas as determinações e implementações de programas sociais, leis e estatutos são consequências de arranjos políticos entre os atores sociais.

A escolarização dos jovens atletas mostra o conflito entre as leis públicas criadas por atores dos mais diversos movimentos sociais e políticos e as instituições privadas que coordenam e atuam dentro do futebol nacional; como é o caso da Confederação Brasileira de Futebol e os clubes. Sendo assim, esses embates polarizam de um lado os interesses públicos e por outro os interesses privados ligados ao mercado esportivo.

II – Da Legislação da Educação ao atleta em formação:

O processo de democratização do ensino no Brasil e do atleta de futebol inserido no bojo da juventude nacional viu seu processo se intensificar ao final dos anos de 1980 com a constituição federal de 1988, a constituição cidadã. Para o campo

educacional ela significou um grande avanço, pois explicitou diversas demandas dos mais variados setores da sociedade brasileira na busca da democratização de acesso a educação. Sendo assim, a educação foi inserida como um direito social para a dignidade e exercício pleno da cidadania. Isso fica claro no artigo 214 sobre a iniciativa de erradicar o analfabetismo, estender a oferta escolar e integrar educação com o mundo do trabalho. Aliado a essas questões é pontuado no artigo 227 o dever não só do Estado, mas também da família e dos representantes legais ao fomento à prática educacional.(BRASIL, 1988).

Junto com a constituição federal surgiram outros dispositivos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, fruto da vontade pública e civil para a proteção do jovem, condição básica para o desenvolvimento da educação. A contribuição do ECA a educação veio principalmente na tentativa de eliminar e reduzir o trabalho infantil, que concorria com o tempo escolar desses jovens. Nesse ponto, o estatuto buscou limitar a idade de trabalho para maiores de 16 anos de idade e entre 14 e 16, o menor pode ser enquadrado como aprendiz, sendo vetado o trabalho para menores de 14 anos sob qualquer possibilidade. O ECA buscou também estabelecer uma relação mais saudável entre o ofício e a educação. Para isso estipulou a garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular, atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente, e realização do trabalho em horário especial para o exercício das atividades estudantis.(BRASIL, 1990)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, editada em 1996, também não se esquivou quanto à situação da educação e profissionalização do jovem. Atendeu a princípios relacionados à educação, como o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania, e a qualificação para o trabalho. A LDB dita, por

seu art. 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Atende ainda, portanto, à Carta Maior (art. 205). Cuida, ainda, da garantia de acesso à educação, quando afirma ter o educando “direito à educação” e o Estado o “dever de educar”.(BRASIL, 1996)

Por fim lei 9615/98, apelidada de “Lei Pelé” e sua complementação pela lei 12.395/2011 vem mais incisivamente definir as relações entre o processo de profissionalização dos atletas e sua escolarização, estabelecendo metas e compromissos dos agentes do campo esportivo com relação à conciliação do esporte e da educação.

Com isso, foi criada por essa lei a definição de entidade formadora para os clubes de futebol que recebem jovens em seus centros de treinamento. Essa lei estabelece de forma mais incisiva no seu artigo 29 que será entidade formadora o clube que além de oferecer atividades físicas de treinamento metódico ainda complemente tal prática com a educação, que deverá ocorrer em período diferente dos treinos e sem prejuízo dessa sobre a atividade física. Além disso, o clube deve também exigir a frequência e o aproveitamento escolar satisfatório. A lei Pelé ainda em seu artigo 37, estabelece a punição aos clubes que não se ajustarem as novas determinações, sendo a mais grave de todas a exclusão do quadro de entidades formadoras e conseqüentemente a contraprestação financeira inserida nela através de isenções fiscais e investimentos diretos.(BRASIL, 2011).

O avanço dessas leis e estatutos ao longo da década de 1990 até os dias de hoje, mostram um avanço da sociedade civil e da esfera pública, caracterizada pelas leis, em criar mecanismos de acesso e manutenção dos jovens na escola. Dessa forma,

a modificação da lei Pelé avança ao levar a questão da escolarização aos atletas de futebol, visto que em sua busca pela profissionalização muitos precisam abdicar de uma escola de qualidade em prol de outras com horários mais flexíveis e menores cobranças educacionais.(MELO, 2010). Assim, essa lei procura responsabilizar os clubes pela educação desses jovens que na prática estão sob sua responsabilidade ao longo de diversas horas do dia.

No entanto, o avanço conquistado nas leis pela democratização do ensino para os jovens, principalmente através de políticas públicas, em geral ainda não possui eco na escolarização de jovens atletas do futebol. Nesse ponto vemos um campo de disputas entre as atribuições legais construídas por essas leis e sua aplicação de fato pelos órgãos privados que coordenam e participam do futebol nacional.

III – Conflitos no campo: Mercado, Legislação e a CBF.

A construção dessas leis e estatutos inseridos no campo educacional brasileiro extrapola os seus limites. Nesse ponto os anseios de democratização do acesso à educação foram além dessa esfera e chegaram mesmo ao território esportivo por meio da Lei Pelé, refletindo as demandas sociais sobre o tema. No entanto, no campo esportivo futebolístico do Brasil apesar da lei estar em vigência desde 1998, com grandes alterações em 2011, pouco se viu em matéria de políticas públicas ou ações incisivas dos órgãos esportivos para implementá-las.

Um dos grandes motivos para as escassas ações destinadas à escolarização dos jovens atletas de futebol, reside na força da Confederação Brasileira de Futebol dentro do campo esportivo e político nacional. Essa entidade monopoliza a administração dos eventos esportivos relacionados ao futebol sendo proeminente nas decisões dessa modalidade. Esse poder simbólico conferido a CBF permite que sua força enquanto

agente desse campo seja muito forte, fato que é maximizado pela própria constituição federal no seu artigo 217 que limita qualquer tipo de intervenção do Estado nas determinações da entidade.(BRASIL, 1988).

Com isso, a instituição não possui dentro da organização política e esportiva brasileira nenhum órgão que esteja acima dela, conferindo assim grande poder e independência de ações. Sendo assim, a Lei Pelé no tema sobre escola para atletas ainda esbarra na autonomia da CBF em acatar ou não a implementação dessas ações e na fiscalização que ela faz sobre essas determinações.

Entre os agentes que acompanham a CBF nessa posição, temos as federações e os próprios clubes (com exceções) que não complementam o horário de treinos com os estudos e que muitas vezes fazem vista grossa para o abandono escolar desses jovens ao longo da profissionalização. Esses agentes dentro do campo esportivo mantêm esse comportamento alinhado a uma concepção do jovem atleta enquanto uma mercadoria. Com o processo de hipermercantilização do esporte vemos um aprofundamento da mercadorização do atleta tanto profissional quanto em formação.(PRONI, 2000).

Nessa lógica a mercadoria se torna mais valorizada a medida em que se agrega valor e nesse caso o valor agregado é a lapidação do talento para que as habilidades futebolísticas sejam ampliadas. Dessa forma habilidades escolares não são importantes para agregar esse valor, e ainda por cima são concorrentes em tempo com a prática física, por isso sempre que possível o treino é valorizado, e os clubes de futebol buscam primeiramente o desenvolvimento esportivo. Esses treinos em sua maioria são realizados na parte da manhã e alguns em período integral, deixando pouco de tempo livre desses atletas para a escola.

Para os clubes isso é importante porque o Brasil desde meados da década de 1980 está inserido num mercado internacional onde sua posição é de fornecedor de pés-de-obra para os mercados europeus. Sendo assim, muitos clubes precisam vender atletas das categorias de base para equilibrar as contas no final do ano e quanto mais horas forem trabalhadas na mercadoria maior será seu valor nos mercados internacionais.(ALVITO, 2006).

Já para a CBF, fechar os olhos para medidas efetivas de escolarização de jovens atletas é primeiramente um meio de não gastar o dinheiro da entidade com uma ação que não irá trazer retorno financeiro para ela. Assim há uma cumplicidade entre os diversos agentes do campo esportivo para que não sejam aplicadas ações efetivas de escolarização desses atletas como constam nas leis.

Dessa forma, as forças políticas dentro do campo esportivo liderada pela CBF e a maioria das federações e clubes brasileiros entram em choque com as próprias formulações políticas e esportivas elaboradas através da constituição de 1988 e da lei Pelé. A constituição federal, e as referidas leis deixam clara a necessidade do incentivo a prática do estudo e do desenvolvimento do jovem juntamente com a prática do desporto.

Isso demonstra como ações e articulações públicas no Brasil consolidadas em leis e na constituição ainda possuem resistência e são ignoradas pelos agentes do campo esportivo que através dos seus próprios projetos desconsideram determinações já realizadas e buscam impedir um movimento de avanço das políticas públicas para a juventude também nessa área em benefício dos interesses do mercado.

Referências:

Anais do Intercâmbio - Relações público e privado na educação: embates e desdobramentos para a democratização da educação

- ALVITO, Marcos. “A parte que te cabe neste latifúndio”: o futebol brasileiro e a globalização”in *Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, v. XLI, p.451-474.
- BOURDIEU, Pierre. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRASIL. Constituição. Constituição República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 12.395, de 16 de março de 2011. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 17 mar. 2011.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 25 mar. 1998.
- FREY, Klaus. Políticas Públicas: Um Debate Conceitual e Reflexões Referentes a Prática da Análise de políticas Públicas no Brasil. In: *Revista Planejamento e Políticas Públicas* n. 21, 2000.
- MELO, L. B. S. *Formação e escolarização de jogadores de futebol do Estado do Rio de Janeiro*. 2010, Rio de Janeiro, 2010.
- PRONI, Marcelo. *Esporte-Espetáculo e Futebol-Empresa*. Campinas: Unicamp.

O QUASE MERCADO COMO PRINCÍPIO ECONÔMICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A LIVRE ESCOLHA DE ESCOLAS

Caroline Falco Fernandes Valpassos USP/FAPESP

Resumo

O propósito deste artigo é o de apresentar contribuições teóricas iniciais acerca da pesquisa de doutorado “A livre escolha de escolas: políticas de quase mercado como princípio econômico da regulação educacional”, cujo objetivo é o de analisar as concepções das políticas de livre escolha de escolas, a partir da análise dos mecanismos de regulação oriundos do quase mercado, bem como o impacto dessas políticas no cenário educacional brasileiro, no que se refere à Educação Básica. Essas políticas, que induzem a competição no interior das políticas sociais, vão, aos poucos, definindo e moldando as concepções sobre educação e políticas públicas, gerando embates e desdobramentos diversos para a educação. Uma dessas políticas se refere às de livre escolha de escolas (*school choice*). Neste sentido, este artigo indica as contribuições iniciais dos estudos realizados até o momento sobre a temática, problematizando questões vinculadas à análise e indicando outras, como a questão da perspectiva privada no seio das políticas sociais e educacionais.

Palavras-Chave: Livre escolha de escolas; quase mercado educacional; economia da educação.

Introdução

Os estudos sobre as políticas de livre escolha de escolas são ainda incipientes no Brasil, considerando que até o momento não há diretrizes sobre tais políticas que discorram sobre o assunto. No cenário internacional, esse quadro é diferente, sendo estas desenvolvidas em alguns países, como Estados Unidos e Inglaterra, o que repercute na possibilidade de serem adotadas por outros países, como o Brasil.

Há duas principais referências na área, de acordo com os estudos já realizados até o momento. Julian Le Grand introduz o debate do quase mercado nas esferas sociais, como alternativa às políticas de bem-estar social (*Welfare State*). A outra referência e que antecede a primeira, é oriunda da Escola de Chicago e tem Milton Friedman, como representante desta, acenando para a teoria da Liberdade de Escolha.

Ainda em âmbito internacional, o que chama a atenção é a quantidade de fundações que promovem e apóiam políticas dessa natureza. Dentre elas⁷, a mais conhecida é a “*The Friedman Foundation for Educational Choice*”⁸, que promove uma série de pesquisas sobre o assunto, além de definir e incentivar a implantação de políticas de *school choice*.

No que diz respeito aos estudos brasileiros, é possível encontrar algumas pesquisas sobre o assunto, que abordam a teoria de quase mercado, como Costa e Koslinski (2010) e Souza e Oliveira (2003). Contudo, nenhuma das pesquisas e artigos acima, buscou compreender o surgimento das políticas de quase mercado, suas variadas origens e nem especificam diretamente as políticas de livre escolha de

⁷ Pode-se citar ainda “*The Heritage Foundation*”, “*The School Choice*, de Melbourne”, “*National Center on School Choice*”, of Vanderbilt University e diversas outras que abordam e incentivam essas políticas.

⁸ Ver respectivamente: <http://www.edchoice.org/> e <http://www.edreform.com/Home/>

escolas. O artigo de 2003 é o que mais abrange a discussão, contudo seu foco é na relação entre as políticas de quase mercado e os usos da avaliação educacional externa. Há ainda referência e interessantes artigos jornalísticos a algumas dessas políticas (ADRIÃO, GIL, 2009).

De acordo com a constatação de que os estudos, no Brasil, ainda são incipientes, a abordagem metodológica utilizada, até o momento, foi qualitativa, baseada no método da pesquisa bibliográfica. Várias fontes foram consultadas para o posterior aprofundamento dos aportes teóricos indicados.

Possíveis abordagens sobre *school choice*.

As políticas de escolha de escolas são variadas e podem ser assim classificadas⁹

Quadro 1 Tipos de Políticas de *School Choice*

"School Choice"		Síntese
	<i>Magnet Schools</i>	São escolas públicas que optaram por uma forma seletiva de atrair os alunos que funciona como ímã - <i>magnet</i> : projetos específicos; currículo muito específico; objetivos explícitos.
	<i>Charter Schools</i>	São escolas públicas, mas que possuem formas consideradas privadas de gestão que permitem autonomia em termos de contratação de professores, definição de currículo, bem como aplicação da verba.
	<i>Vouchers</i>	É um sistema no qual os pais recebem financiamento do Estado possibilitando que seus filhos possam estudar tanto em escolas públicas quanto particulares.

Fonte: MATHESON; McKNIGHT (1997) Organizado e traduzido pela autora.

⁹ O tipo "*Homeschooling*" não foi considerado por se tratar de um tipo de escolha educacional e não de escolha de escola. Ademais, os tipos apresentados não excluem outros que possam existir.

Todas essas formas de livre escolha de escola relatadas são encontradas nos Estados Unidos, diferenciando-se entre os estados. Outros países como Bélgica, Chile, Irlanda, Holanda e Canadá também figuram entre aqueles que desenvolvem alguns dos tipos mencionados. Compreendê-las aprofundadamente nos seus pressupostos teóricos e econômicos é o primeiro passo para refletir sobre suas implicações enquanto política educativa.

A primeira indicação é a de que essas políticas podem ser situadas tanto no âmbito das políticas de quase mercado educacional quanto no âmbito do direito à educação.

No que se refere à primeira abordagem, parte-se do pressuposto de que as políticas específicas de quase mercado surgem quando, nos países como Inglaterra e Estados Unidos, as políticas de *Welfare State* encontram-se de certa forma ou atingidas em seus objetivos ou esgotadas no que diz respeito ao financiamento e à estrutura máquina estatal. Na Inglaterra esse processo é muito bem retratado nos escritos de Julian Le Grand, (1991), que aponta para o fato de que em 1988 houve uma maior ofensiva contra a estrutura burocrática do *Welfare State*, na qual se iniciou um programa voltado para a abertura de políticas sociais para o mercado.

Seus escritos possibilitam identificar alguns processos que conduziram a essa abordagem. Artigos tais quais "*Equity as na economic objective*" (1971) e "*The strategy of equality: the social redistribution and services*" (1982), são alguns dos primeiros com os quais o autor discute a mudança de perspectiva de regulação dos serviços sociais. A partir dos anos 80, ele focaliza seus escritos sobre a área da saúde, indicando que anteriormente a um modelo de quase mercado no campo educacional, a saúde foi o foco das mudanças propostas. Seu primeiro escrito relacionado à educação data de

1989, denominado “*Choice in education*”. É em 1990 que o termo *quase markets*, vem à tona em seus escritos, no artigo “*Re-thinking welfare: a case for quase markets*” e após, “*Quase markets and social policy*” (1991). No último, Le Grand (1991, p.1257) especifica a ideia de quase mercado, colocando que reformas nessa perspectiva têm a mesma similaridade que é

[...] a introdução do que venha a ser o termo ‘quase-mercados’ na distribuição dos serviços de bem-estar-social. A intenção é fazer o Estado parar de ser ao mesmo tempo o fundador e o fornecedor de serviços.”

Nos Estados Unidos, já em meados da década de 60, a preocupação recaía mais sobre a eficácia da escola em formar bem os estadunidenses do que das condições esgotamento da política de *welfare states*. Em 1966 é publicado um relatório denominado “Relatório sobre igualdade de oportunidades no sistema educacional”, no qual Coleman, conclui que havia uma ineficiência no sistema educacional. (FERNANDES, 2010; SOUZA, OLIVEIRA, 2003). Em 1983, outro relatório é lançado, reafirmando o que Coleman havia colocado na década de 60: que as escolas públicas dos Estados Unidos são insuficientes. Desse modo, no relatório de 83, “*A nation at risk: the imperative for educational reform*”, encontram-se alguns indicativos do desenvolvimento das políticas de quase mercado e livre escolha de escolas, tendo como justificativa as ideias de ineficiência contidas nos relatórios supracitados.

Interessantemente, apesar das duas abordagens datarem de um mesmo período, encontrou-se, na Bélgica, já no final da década de 50, indícios desses posicionamentos, com o chamado “Pacto Escolar”. Esse pacto, estabelecido em 1958, determinou que o Estado subsidiasse “todas as escolas, inclusive as livres, e não apenas as oficiais”, como vinha fazendo (WALTENBERG; VANDENBERGHE, 2006, p.

176). Esses subsídios já indicavam uma livre escolha das escolas por parte dos pais, sob custódia do Estado.

Desse modo, as primeiras indicações que já são possíveis de serem feitas é a de que a constituição dessas políticas de *school choice*, de certa forma, não se apresenta linear e, à primeira vista, nem como uma alternativa aos já desgastados recursos aplicados no pós-guerra. Isso pode ser preliminarmente contraposto com os relatórios estadunidenses, que apontam diretamente para uma falha no sistema educacional vigente e para o caso da Bélgica¹⁰.

De qualquer modo, a perspectiva do quase mercado traz à tona o debate sobre o próprio desenvolvimento social, atrelado ao crescimento econômico. Uma das formas de se verificar a ocorrência do processo de desenvolvimento é quando se observa, em longo prazo, a existência da elevação das condições de bem-estar social, como de saúde, nutrição, moradia e educação. Esse desenvolvimento “[...] é usualmente definido como um processo de transformação econômica, política e social, por meio do qual o crescimento do padrão de vida da população tende a se tornar automático e autônomo” (ROCHA, 2004, p. 64). Logo, se esse desenvolvimento no campo educacional não é considerado positivo, novas alternativas são pensadas, dentre elas, a abordagem em questão.

Para além do desenvolvimento, a educação também é vista como um motor que pode e deve proporcionar um crescimento econômico (SCHULTZ, 1973). Entretanto, o crescimento econômico não garante o desenvolvimento econômico,

¹⁰ Essa hipótese pode ser removida caso a Bélgica, já no final dos anos 50, tenha equilibrado novamente o crescimento e o desenvolvimento econômico, atingindo patamares condizentes com as proposições das políticas de Bem-Estar Social.

assim o país pode ter um crescimento considerado adequado, mas não um desenvolvimento adequado em algumas áreas, como a educacional, por exemplo. (ROCHA, 2004; SEN, 2000).

Nessa perspectiva econômica é que políticas como a de quase mercado podem se configurar, na tentativa de garantir tanto o crescimento econômico, quanto o desenvolvimento social, por mais que os modos de promover isso sejam distintos.

Conclusão

Nesse contexto apresentado, quais são as propostas da livre escolha de escolas e quais são os pressupostos que orientam essas políticas que, embora num mesmo eixo ideológico, apresentam proposições diferenciadas? Algumas questões estudadas indicam que:

- A constituição das políticas de *school choice*, de certa forma, não se apresenta linear e, à primeira vista, nem como uma alternativa aos já desgastados recursos aplicados no pós-guerra.
- Políticas desse cunho podem ser cogitadas como respostas a um desenvolvimento na área educacional que seja regressivo ou estagnado.
- Políticas de quase mercado e seus desdobramentos trazem à tona embates e desdobramentos sobre as relações entre público e privado na educação, quando insere no interior das políticas sociais a financeirização das mesmas.

Enfim, percebe-se que o cunho das políticas citadas é o de liberdade de concorrência na área das políticas sociais, anteriormente subsidiada pelo Estado, indicando uma correspondência entre as teorias econômicas e as políticas de quase mercado. Independente se pela demanda dos recursos ou pelo crescimento

econômico, a origem econômica é a que sobressai no cerne dessas políticas e não a educacional, contraditoriamente.

Referências

ADRIÃO, T; GIL, J (orgs.). **Educação no Chile**: São Paulo: Xamã, 2009.

COSTA, M; KOSLINSKI, M. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. In: 33º Encontro ANPEC. Caxambu:2009. **Anais eletrônicos**. Disponível em <http://sec.adevento.com.br/anpocs/admin/pro_lista_programa.asp?eveld=1&strConsultar=S>. Acesso em: 21 mar. 2010.

FERNANDES, C. **O Ideb no município de Vitória/ES (2005-2007)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2010.

LE GRAND, J. "Quasi-markets and social policy". **The Economic Journal**, v. 101, set. 1991, pp. 1.256-1.267.

_____. University of London. **Experts directory**. In: The London School of Economics and Political Science. <http://www2.lse.ac.uk/researchAndExpertise/Experts/j.legrand@lse.ac.uk>. Acesso em: 13 ago. 2011.

MATHESON, Robin; McKNIGHT, Kayren. The Implications of School Choice. In: **Issues Challenging Education**. Horizon Site. Universidade da Carolina do Norte. Disponível em: <http://horizon.unc.edu/projects/issues/papers/McKnight.html>. 1997.

MORAES, R.. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYC, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino americano no limiar do século XXI**: Campinas: Papyrus, 2000.

PEREIRA, P. A teoria da escolha pública: uma abordagem neoliberal? **Análise Social** nº 141, 2º, 1997.

ROCHA, F. J. Educação e economia: uma abordagem sobre as conseqüências e condicionantes econômicos do desenvolvimento humano, com ênfase em educação. In: **Caderno de Finanças Públicas**, Brasília, n.5, p. 51-171, jul.2004.

SCHULTZ, T. **O valor econômico da Educação**. Tradução de P.S. Werneck. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUSA, S; OLIVEIRA, R. Políticas de avaliação da educação e "quase - mercado" no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, setembro 2003.

WALTENBERG, F.; VANDENBERGHE, V. Mobilidade de alunos em um quase-mercado escolar. In: **Pesquisa & Debate**, SP, volume 17, numero 2, p 173-201, 2006.

O PROJETO 'NAVE-MÃE' NO MUNICÍPIO PAULISTA DE CAMPINAS.

Cassia Domiciano
PPGE/FE/Unicamp
cassiale@uol.com.br

Resumo:

Este trabalho apresenta de forma preliminar o Projeto 'Nave-mãe' implantado no município paulista de Campinas no ano de 2005, em resposta ao Ministério Público para zerar o déficit de 14 mil vagas na educação infantil. Tal projeto prevê a construção de Centros Educacionais Infantis (CEIs) para o atendimento, em cada um deles, de até 500 crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos e 11 meses. Tanto a construção, quanto a gestão desses CEIs 'Nave-mãe' se efetiva por meio de parcerias com instituições privadas. Neste texto, pretende-se descrever as características principais deste projeto, por meio de reportagens levantadas no sitio oficial da prefeitura de Campinas e das legislações que tratam sobre os CEIs 'Nave-mãe' disponíveis também no *site* oficial do município.

Palavras-chave: Educação Infantil; Parceria público-privada; Financiamento da educação.

Breve caracterização do município paulista de Campinas.

De acordo com último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, o município de Campinas tem uma população de 1.080.113 milhão de habitantes. Conforme a projeção populacional do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE, 2012) desse total, 51.610 são crianças na faixa etária de zero a três anos e 24.553 são crianças de quatro a cinco anos (SEADE, 2012).

No que se refere às matrículas dessa população em creches e pré-escolas, temos em 2010, 36,95% (19.073) frequentando creches públicas e privadas e 94,95% (23.314) matriculadas na pré-escola. Como na maioria dos municípios paulistas o déficit maior encontra-se na etapa da creche.

De acordo com dados coletados no *site* oficial da prefeitura de Campinas para atender a educação infantil o município conta com 15 Centros de Educação Infantil (CEI)¹¹ que recebem crianças dos 4 meses aos seis anos, 68 Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis) onde estão matriculadas as crianças que pertencem a mesma faixa etária dos CEIs (4 meses a 6 anos), 72 Escolas Municipais de Educação Infantil cujo atendimento vai dos 3 aos 6 anos. Há ainda 47 escolas conveniadas nas quais o atendimento por faixa etária varia de escola para escola e, por fim estão as 70 escolas particulares de educação infantil fiscalizadas pelo poder público conforme previsto na Lei Municipal nº 8.741, de 15 de janeiro de 1996 e Portaria SME nº 14, de 10 de abril de 1996, cujo atendimento também varia de escola para escola como nas escolas conveniadas.

¹¹ Dos 15 equipamentos cadastrados como CEI, 14 são denominados ‘Naves-Mãe’ sobre os quais especificaremos e conceituaremos mais à frente.

Embora ainda não se tenha informações precisas, sabemos que tanto as escolas conveniadas, quanto os CEIs 'Naves-mãe' recebem recursos públicos e ambos são administrados por instituições privadas.

Os Centros de Educação Infantil 'Naves-mãe'

Pelo levantamento inicial de informações, tem-se que o primeiro CEI 'Nave-mãe' foi inaugurado no mês de março de 2008 no bairro Jardim Fernanda II em Campinas. Denominado de "Professor Anísio Teixeira" foi idealizado pelo então prefeito Hélio de Oliveira Santos¹², do Partido Democrático Trabalhista (PDT) que apresentou o Projeto formalmente ao juiz da Vara da Infância e da Juventude do município em 12 de abril de 2005. (DOMICIANO, 2010)

De acordo com dados obtidos junto ao sítio oficial da prefeitura, Hélio Santos declarou na época que:

O projeto é uma outra forma de encarar a educação infantil em relação à criança. A proposta é que a mãe seja incluída na programação da creche e receba atendimento médico e odontológico e cursos de reciclagem e capacitação profissional. A maioria das mães que têm filhos em creche é pobre e, muitas vezes, chefe de família. (PITTA, 2005).

Para subsidiar juridicamente este projeto, a câmara municipal aprovou em 4 de abril de 2007 a lei Municipal nº 12.884¹³. Tal instrumento legal instituiu o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI), visando à ampliação de vagas para esta etapa de escolaridade em parceria com a iniciativa privada (CAMPINAS, 2007).

De acordo com a lei 12.884/07, o PAEEI objetiva a criação dos Centros de Educação Infantil (CEIs) – unidades de Educação Infantil da Secretaria Municipal de

¹² Como veiculado pela mídia o então prefeito de Campinas teve seu mandato cassado em agosto de 2011 por denúncias de corrupção e está sob investigação.

¹³ Lei posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 15.947 em 17 de agosto de 2007.

Educação (SME) gerenciadas em parceria com instituições de direito privado sem fins lucrativos, ou seja, instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas¹⁴ (CAMPINAS, 2007). Para tanto, tais parceiras devem:

- I – estar legalmente constituída como escola comunitária, filantrópica ou confessional;
- II – comprovar finalidade não lucrativa e que seus excedentes financeiros sejam aplicados em educação;
- III – assegurar a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de atividades;
- IV – estar cadastrada na SME;
- V – ter o seu Plano de Trabalho selecionado pela SME, através de processo seletivo;
- VI – estar com as contas aprovadas pela SME. (CAMPINAS, 2007)

Pelo Decreto 15.947 de 17 de agosto de 2007, que regulamentou a lei 12.884/07, cada instituição recebe trimestralmente um valor *per capita* fixo por criança. Além disso, no texto do decreto há a garantia de um fundo de verba adicional que equivale a 10% do valor total de repasse, para despesas emergenciais desde que prévia e formalmente justificadas e aprovadas pela Secretaria Municipal de Educação (CAMPINAS, 2007). De acordo com as resoluções SME números 01/2010 e 16/2011 os valores fixados para 2010, 2011 e 2012 foram conforme segue.

Tabela 2 – Valor *per capita* repassado às instituições que gerenciam as ‘Naves-mãe’ em 2010, 2011 e 2012.

Faixa etária	Modalidade de atendimento	Per capita mês (em r\$)	Per capita mês (em r\$)
--------------	---------------------------	-------------------------	-------------------------

¹⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96, caracteriza as instituições privadas sem fins lucrativos em: II – comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade ([Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009](#)); III- Confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos; IV – filantrópicas na forma da lei (Art. 20)

		2010/2011	2011/12
Agrupamento I – 4 meses a 1 ano e 8 meses	Integral	230,00	342,00
Agrupamento II – 1 ano e 9 meses a 2 anos e 5 meses	Integral	195,00	260,00
Agrupamento III – 2 anos e 6 meses a 5 anos e 11 meses	Parcial de 5 horas	118,00	142,00

Fonte: Resoluções Secretaria Municipal de Educação números 01/2010 e 16/2011.

Para selecionar a instituição gestora a prefeitura publica no Diário Oficial do município a data e as condições para a escolha de tais instituições. Para cada quesito exigido atribui uma pontuação cuja soma é utilizada para o processo classificatório (DOMICIANO, 2010).

No ano de 2007, primeiro processo seletivo ocorrido, há a descrição no Diário Oficial de 11 de fevereiro da documentação necessária e da pontuação referente a tal documentação sendo: Plano Escolar e/ou Projeto Pedagógico (60 pontos), Histórico de Desempenho - experiência documentalmente comprovada na área de educação - (30 pontos) e Projeto de gerenciamento de recursos (10 pontos). (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2007)

As estimativas financeiras anunciadas no *site* da prefeitura de Campinas em 2007 para a construção de cada CEI 'Nave-mãe' ficaram em torno de R\$ 2,3 milhões e a intenção declarada pelo então prefeito era reduzir o déficit de vagas em creches pela metade com a construção destes CEIs. (VIANA, 2007)

Conforme ainda dados do *site*, Helio Santos se comprometeu a manter a construção do que chamou de 'creches convencionais' as quais, pressupomos sejam aquelas construídas e geridas pelo poder público. A proposta do prefeito era que a cada quatro creches 'convencionais' construídas, fosse erguida uma 'Nave-mãe' com recursos provenientes de parcerias firmadas com a iniciativa privada (PITA, 2005).

A ideia do então prefeito é que tal Projeto seja adotado pela iniciativa privada dentro de programas empresariais de ‘Responsabilidade Social’ e que o conceito pedagógico das ‘Naves-mãe’ seja discutido com universidades (PITA, 2005).

Ao buscar o significado de ‘Responsabilidade Social’ encontramos inúmeras definições. De acordo com Marley Rosana Melo de Araújo (2006) não existe um conceito único sobre o termo, o Instituto Ethos de Empresa e Responsabilidade Social o define como sendo

a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e a redução das desigualdades sociais (INSTITUTO ETHOS, 2011).

Para Araújo (2006) a ideia de ‘Responsabilidade Social’ ganha força depois da crise atribuída ao Estado de Bem Estar Social, num cenário em que o Estado precisa de ‘parceiros’ para garantir o atendimento às políticas públicas sociais (educação, saúde, moradia etc) e reduzir as desigualdades.

Desta forma, parece que o Projeto ‘Nave-mãe’, pelo menos na perspectiva de seu idealizador, ‘casa’ com programas de ajuda mútua entre empresa e prefeitura. No ano de 2010, Marianne Hartung escreveu no portal *idades paulistas* que a construção do CEI ‘Nave-mãe’ do Jardim do Lago seria a primeira viabilizada pela iniciativa privada por meio da doação do terreno e da construção do prédio pelo grupo empresarial Furacão Distribuidora de Peças Automotivas. A contrapartida da prefeitura, neste caso, seria o projeto, idealizado pelo arquiteto João Filgueiras Lima, e toda infraestrutura de água, esgoto, iluminação pública e pavimentação dos acessos. (HARTUNG, 2010)

No *site* da prefeitura encontramos informações sobre a inauguração deste CEI a qual ocorreu no dia 20 de dezembro de 2011, a ‘Nave-mãe’ inaugurada recebeu o nome de Mayara Masson Christofolletti em homenagem a filha do proprietário do grupo empresarial Furacão, doador do terreno e financiador da construção, morta em 2009 aos 4 anos em um acidente automobilístico. Segundo ainda dados do *site* tal CEI atenderá em 2012 duzentas e trinta crianças (VOGL, 2011).

Até o mês de março de 2011, havia treze ‘Naves-mãe’ em funcionamento no município que atendiam, cada um, até quinhentas crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses em bairros periféricos da cidade. De acordo com os dados do *site* oficial da prefeitura, a previsão é que até o fim de 2012 o projeto some pelo menos mais 16 unidades em Campinas (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2010).

Considerações finais.

Diante desse quadro, acreditamos que a opção política para a expansão da oferta da educação infantil em Campinas tem se encaminhado via esfera privada com subsídio público, gerando com isso diferenciações no padrão de atendimento escolar às crianças menores de seis anos, aprofundando um perfil de atendimento à criança pequena pautado no menor custo justificado pela ampliação da participação social na garantia do direito à educação infantil caracterizando-se como uma forma de transferir o direito como conquista pública para a esfera do privado.

Em sendo assim, temos que no âmbito da educação básica a iniciativa privada sempre obteve subsídio público nas etapas em que o Estado não investia, principalmente na de creche, mas que pós 1990, este recurso passou a se configurar como estratégia de ampliação da oferta e como política pública estatal e não como uma estratégia emergencial de atendimento à demanda.

Referências

- ARAÚJO, Marley Rosa Melo. Exclusão Social e Responsabilidade Social Empresarial. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 11, n. 2, p. 417-426, mai./ago. 2006
- CAMPINAS. **Lei n. 12.884**, de 04/04/2007. Dispõe Sobre a criação do Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil – PAEEI.
- CAMPINAS. **Decreto n. 15.947**, de 17/08/2007. Regulamenta a lei 12.884, de 4 de abril de 2007, que cria o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil – PAEEI.
- CAMPINAS. **Resolução Secretaria Municipal de Educação n. 01/2010**. Fixa o valor *per capita* a ser repassado às instituições de direito privado sem fins lucrativos no âmbito do Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil - PAEEI
- CAMPINAS. **Resolução Secretaria Municipal de Educação n. 16/2011**. Fixa o valor *per capita* a ser repassado às instituições de direito privado sem fins lucrativos no âmbito do Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil - PAEEI
- DOMICIANO. Cassia Alessandra. A ‘co-gestão’ dos Centros de Educação Infantil “Naves-mãe” no município paulista de Campinas: uma parceria público-privada em análise. **Projeto de Doutorado**, Campinas, 2010.
- HARTUNG, Marianne. Campinas: Obra de Nave-Mãe que será doada pela iniciativa privada. **Cidades paulistas**, Campinas. 3 março 2010. Disponível em: <<http://www.cidadespaulistas.com.br/not/not.asp?c=4098&pagina=147>>. Acesso em 31 janeiro 2012.
- INSTITUTO ETHOS. Conceito de Responsabilidade Social. Disponível em: <http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/93/servicos_do_portal/perguntas_frequentes/perguntas_frequentes.aspx>. Acesso em 24 janeiro 2012.
- PITA, Regina. Prefeito lança projeto Nave Mãe nos 100 dias de governo. **Prefeitura Municipal de Campinas**, Campinas, 12 abril 2005. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://2009.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=9029>. Acesso em agosto 2010.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Processo Seletivo de escolha da Instituição de direito privado sem fins lucrativos para a celebração de convênio visando à gestão do CEI - Centro de Educação Infantil de Campinas – Nave-Mãe Jardim Fernanda. **Diário Oficial**. Campinas, 11 dezembro 2007. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1893306073.pdf>. Acesso em 31 janeiro 2012.
- SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). <http://www.seade.gov.br/produtos/projipop/index.php?pes=3> – acesso em ago/2010.
- VOGL, Ingrid. Nave-Mãe Mayara Christofolletti atenderá 230 crianças da região Sul. **Prefeitura Municipal de Campinas**, Campinas, 20 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=10541> – acesso em 31/01/2012
- VIANA, Sônia. Nave Mãe: projeto prioriza educação, cidadania, assistência e conscientização. **Prefeitura Municipal de Campinas**, Campinas, 8 agosto 2007. Disponível em: http://2009.campinas.sp.gov.br/noticias/?not_id=1&sec_id=&link_rss=http://2009.campinas.sp.gov.br/admin/ler_noticia.php?not_id=16120. Acesso em agosto 2010.

A HISTORICIDADE DO PROCESSO DE CONFIGURAÇÃO DAS PARCERIAS

PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO

Daniela de Oliveira Pires

danielaopires@yahoo.com.br

Resumo:

No estudo desenvolvido será mencionada a historicidade da relação público-privada, na promoção do direito à educação, no contexto do Estado brasileiro. Para tanto, iremos iniciar a nossa análise, fazendo referência ao processo de colonização portuguesa, demonstrando a influência lusitana na organização do sistema educacional brasileiro. Após, será abordada à fase imperial e a tendência a aproximação da esfera pública e da privada na consecução do direito à educação. Com relação ao período republicano, iremos destacar a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a consequente prevalência do Neoliberalismo enquanto orientação política dominante, que defendia a necessidade da privatização dos serviços públicos. Assim, vamos relacionar à orientação neoliberal e, também a orientação da Terceira Via que possui como estratégia o Terceiro Setor, com o estímulo as parcerias público-privadas. O objetivo deste estudo é relacionar o contexto histórico da relação público-privada e o atual contexto em que as políticas públicas para a educação não estão sendo executadas mais exclusivamente pelo Estado, mas também pelo setor privado, imprimindo uma lógica de mercado e, se afastando dos princípios de gestão democrática.

Palavras-chave: Historicidade, Público-Privada, Educação

Introdução

Este estudo pretende analisar a configuração atual das parcerias público-privada e a promoção do direito à educação, através da compreensão das raízes históricas desta relação, tomando por base, a construção do Estado brasileiro.

Neste sentido, iremos analisar a historicidade da relação público-privada no Brasil, analisando desde o período do Brasil-Colônia (1500-1822), passando pelos aspectos da formação da fase imperial (1822-1889), chegando até a Proclamação da República (1889). Analisaremos dentre os aspectos da fase republicana, especialmente o processo de redemocratização do país, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a declaração do direito à educação, enquanto um direito social e de responsabilidade exclusiva do Estado.

1. A Colonização Portuguesa e a promoção da Educação no Brasil: A relação Público-Privada

Um dos assuntos mais contraditórios no campo educacional seja talvez o caráter público e privado da promoção da educação brasileira. Tal debate atravessa toda a nossa história educacional. História esta que para ser mais bem compreendida, nos remete para a formação da sociedade portuguesa, pois muitos dos costumes e valores lusitanos acabaram por influenciar a nossa formação enquanto país, enquanto nação.

Os portugueses se caracterizavam enquanto sociedade, por priorizar o mérito pessoal do indivíduo, em detrimento da questão da hierarquia, hierarquia esta, fundada nas capacidades técnicas e científicas. O que se evidencia é que a relação público-privada possui raízes bem mais remotas, pois é um dos pilares da vida na sociedade portuguesa. Neste sentido, afirma Sergio Buarque de Holanda:

[...] **toda hierarquia funda-se necessariamente em privilégios** (grifo nosso). E a verdade é que, bem antes de trinfarem parecem ter sentido vivamente a irracionalidade específica, a injustiça, o prestígio pessoal, independente do nome herdado, manteve-se continuamente nas épocas mais gloriosas da história das nações ibérica (HOLANDA, 1995, p. 35). [...] A verdadeira, a autêntica nobreza já não precisa transcender ao indivíduo; há de depender das suas forças e capacidades, pois mais vale a eminência própria do que a herdada [...] **O mérito pessoal** (grifo nosso). Quando fundado em tais virtudes, teve sempre importância ponderável. Semelhante concepção é que, prolongada na teologia, iria ressuscitar, em pleno século XVI, a velha querela do pelagianismo, encontrando a sua manifestação mais completa na doutrina molinista. E nessa polêmica iria ter papel decisivo [...] uma instituição de origem ibérica, a Companhia de Jesus (HOLANDA, 1995, p.35)

Importante salientar o predomínio das questões relativas à meritocracia e ao privilégio pessoal, como atônica, na organização do Estado português e, que na atualidade, são valores incorporados no âmbito de promoção do direito à educação, especificamente com relação ao processo de avaliação, que leva em consideração o mérito pessoal. Para os portugueses, o mérito pessoal e os privilégios concedidos, em razão da responsabilidade individual eram o determinante para forjar a organização da vida portuguesa, acrescido do estímulo a solidariedade. Ainda, de acordo com Sergio Buarque de Hollanda:

À autarquia do indivíduo, á exaltação extrema da personalidade [...] só pode haver uma alternativa: a renúncia a essa mesma personalidade em vista de um bem maior. Por isso mesmo que rara e difícil, a obediência aparece algumas vezes, para os povos ibéricos, como VIRTUDE SUPREMA entre todas, considerada para eles, *o único princípio político verdadeiramente forte* (HOLANDA, p.39, 1995).

Neste sentido, o amor ao próximo, a cordialidade, a receptividade calorosa, acabou se estabelecendo em uma das marcas do povo brasileiro, sempre pronto a auxiliar e, que nos dias atuais, pode ser caracterizada através do estímulo governamental ao voluntariado,

materializado na criação de entidades não governamentais (ONGs), através da aproximação entre o público e o privado que atuam fomentando, em grande parte, direitos sociais, dentre eles à educação.

O Período Imperial

De acordo com Florestan Fernandes o Estado nacional independente era liberal apenas em seus fundamentos formais: no papel de defesa dos direitos fundamentais do “cidadão”, na forma de organização política da sociedade e no funcionamento da ordem social. E nesse sentido, complementa o autor, era “democrático e moderno”. No entanto, na prática, era “instrumento da dominação patrimonialista ao nível político” (FERNANDES, 2002, p. 154). Ou seja, um Estado organizado para atender aos interesses econômicos, sociais e políticos dos estamentos senhoriais.

Os limites entre o público e o privado eram bastante tênues, que podem ser materializados, através da análise dos funcionários públicos, ou ainda, público, mas que estavam atrelados a uma ordem privada. Sergio Buarque de Hollanda nos mostra tal dificuldade, pois o que se observa é quase uma simbiose, entre o privado ou público.

Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizaram justamente pelo que separa o funcionário “patrimonial” do puro burocrata conforme a definição de Max Weber. Para o funcionário “patrimonial”, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos, os benefícios que deles auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem à especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos (HOLLANDA, 1995, p.145-146).

Assim, podemos considerar que também durante o período imperial, se constata uma aproximação entre a esfera estatal e a iniciativa privada. Ainda de acordo com Carlos Roberto Jamil Cury:

O Estado diz o decreto, é educador e é assim como convém ser. Mas, o erário público, impotente, não agüentaria universalizar esse indispensável estudo das primeiras letras. Daí o repasse parcial dessa responsabilidade para a iniciativa privada. [...] Essa abertura ao privado incluía vários outros interesses e instituições: A *família*, enquanto sociedade doméstica, conhece sua autoridade *ex generatione*. Como dizem Bobbio e Bovero, fundamentando o direito dos pais: A obrigação do filho de obedecer ao pai e à mãe depende do fato de que foi por eles gerado, ou da natureza [...] (1986, pp.61-62). Por sua vez a *Igreja*, ampliando a noção de família doméstica para a de família humana e pondo ambas como um produto da criação divina, defenderá um poder maior, transcendente e divino, do qual descendem os outros poderes. E dada sua forte presença na Europa, especialmente na Península Ibérica, a Igreja invocar-se-à como lugar do poder espiritual que seria capaz de dar o que a lei não dá (CURY, 2005, p.05).

Neste sentido, destacamos a presença de 04 (quatro) sujeitos sociais, definindo e promovendo à educação de caráter público, mas executada por sujeitos e orientações privatistas. Durante a fase imperial destacamos o Decreto de 30 de junho de 1821 que pode ser considerado o marco legal da relação público-privada neste período histórico. De acordo com o texto do decreto:

As Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, considerando a necessidade de facilitar por todos os modos a instrução da mocidade no indispensável estudo das primeiras letras ; atendendo a que não é possível desde já estabelecer , como convém, escolas em todos os lugares deste Reino por conta da Fazenda Pública ; e querendo assegurar a liberdade que todo o cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos , não seguindo daí prejuízos públicos , decretam que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino e a abertura de Escolas de primeiras letras , em qualquer parte deste Reino , quer seja gratuitamente , quer

por ajuste dos interessados, sem dependência de exame ou de alguma licença (Decreto de 30 de junho de 1821, p.05),

O que podemos observar é que nesse momento a instrução primária encontrava-se sob a tutela da sociedade, afastando em absoluto, qualquer responsabilização da esfera estatal, pela sua promoção. Na fase republicana uma das principais alterações que o direito à educação sofreu, foi devido em grande parte à mudança do regime monárquico para o regime republicano, pois com o novo regime houve uma ruptura do Estado com a Igreja. A consequência direta foi que a educação deixou de ser função preponderante daquela instituição, passando posteriormente a responsabilidade para a família e para os próprios professores.

O Período Republicano: A Constituição Federal de 1988 e o Direito à Educação

A CF de 1988, em seu texto, se aproximou do ideário do Estado Democrático de Direito, restabelecendo as garantias constitucionais, suprimidas durante o período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), delegando ao Estado a responsabilidade pelo fomento dos direitos sociais, em que pese à educação. Entretanto, com a partir da publicação da Emenda Constitucional (EC) nº. 19, a Carta Política de 1988 sofreu profundas mudanças, afrontando às conquistas sociais dos cidadãos, para favorecer uma lógica de mercado, que é por essência excludente, diminuindo assim a esfera de atuação do Estado no campo das políticas públicas, estimulando o advento das parcerias público-privadas na promoção do direito social à educação.

A CF de 1988 consagrou em seu texto, tendo em vista a correlação de forças daquele momento, tanto os valores e princípios da gestão democrática, especificamente, em relação à educação pública, como os interesses relacionados à

educação privada, ou ainda dos “setores confessionais”. De acordo com Romualdo Portela de Oliveira:

Como resultado das disputas na Constituinte, o texto final da Constituição Federal de 1988 consagrou, no capítulo da educação, uma formulação que, no essencial, contemplava o interesse dos setores confessionais: apesar de manter a identidade estatal e público, admitiu uma diferenciação, no âmbito das instituições privadas, entre as com fins lucrativos e as sem fins lucrativos, estas com direito a receber subsídios do Poder Público [...] As três noções de público e privado incorporadas pela CF de 1988 podem ser classificadas da seguinte forma: 1) o público como estatal e 2) o privado terceiro setor; 3) o público nem estatal nem privado. (OLIVEIRA, 2005, p. 156-157).

A Carta Política de 1988, ao introduzir as variáveis conceituais do público e do privado no campo educacional, (de acordo com Romualdo P. de Oliveira, o público como estatal; o privado terceiro setor e o público nem estatal nem privado), acabou por anteceder as reformas que a educação, bem como os demais direitos sociais, iria sofrer durante a década de 1990, com relação à sua promoção.

Tendo por base a orientação política do governo federal, observamos que, o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, de 1995, como a própria promulgação da EC nº 19, de 1998 se configuram, como conseqüências da implantação da orientação política neoliberal, caracterizada pela diminuição da máquina pública, diminuição dos gastos sociais, ênfase na racionalidade administrativa e busca por resultados, bem como pela criação da figura do cidadão-cliente. Neste sentido, partem da premissa que o Estado não deve ser o principal promotor das políticas sociais, devendo remeter o seu fomento, à participação da sociedade civil, a partir da parceria com o ente público.

Um aspecto importante relacionado à alteração na execução dos direitos sociais, quando deixam de ser uma responsabilidade exclusiva do setor público, passando para o setor público não-estatal, fazendo com que a educação passe a ser vista enquanto um mero serviço e, não mais, como um direito social, garantido constitucionalmente.

Considerações Finais

Ao final deste estudo constatamos a relevância de buscarmos elementos acerca dos componentes históricos da relação público-privada na educação, como forma de entendermos a atual materialização das parcerias firmadas entre a esfera pública e a privada na promoção do direito à educação. No caso da relação público-privada na educação, a justificativa para a sua existência se dá no sentido contribuir com a educação pública, na medida em que, aumentará a sua eficiência e qualidade na prestação.

Para os que defendem a adoção da relação público-privada na educação, entende-se que a gestão democrática se torna um empecilho, na busca por resultados mais eficientes. Não podemos esquecer que a gestão democrática é uma conquista constitucional, pois somente com a Constituição Federal de 1988, que a gestão democrática do ensino foi erigida à categoria de princípio constitucional.

Referências

- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: Senado Federal, 2005.
- BRASIL, Decreto de 30 de junho de 1821. Coleção de Atos Oficiais. Leis do Império. Rio de Janeiro, nº05, p. 08.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Fora de Série na Escola. Campinas: Associados, 2005.
- FERNANDES. Florestan. A Revolução Burguesa no Brasil. São Paulo: Globo, 2005.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26. ed. São Paulo: Schwarcz, 2001.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (orgs). O Público e o Privado na Educação. Interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

O PAR NO ESPÍRITO SANTO E SEUS DIFERENTES TRAJETOS: LIMITES DA GESTÃO
DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL

Eliza Bartolozzi Ferreira (UFES)
eliza.bartolozzi@gmail.com

Roberta Freire Bastos (PIBIC/FAFES/UFES)
bastosrobertafreire@gmail.com

RESUMO:

Este trabalho faz parte da pesquisa financiada pelo CNPq e Fapes. Seu objetivo é analisar a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) em 4 municípios do Espírito Santo. A pesquisa tem como marco teórico os debates em torno do papel do Estado brasileiro no contexto da globalização e os processos de centralização e descentralização dos programas sociais, materializados na forma de planejamento e na descentralização da gestão das políticas educacionais. O PAR é uma política de indução do governo federal que visa fomentar a descentralização das ações das políticas educacionais, via o planejamento centralizado, formulado por técnicos do governo, mediante um desenho institucional capaz de produzir incentivos para que os governos subnacionais tomem a decisão de assumir a gestão das políticas educacionais. Até o momento, foram observadas dificuldades da equipe local de planejar; uma reduzida capacidade de participação dos segmentos da comunidade escolar e uma baixa operacionalização do PAR. O texto conclui que o PAR traz uma nova estratégia de ação para os sistemas até então não experienciada pela maioria, ao mesmo tempo se apresenta como uma técnica deslocada da realidade social, política, econômica e cultural.

Palavras-chave: Planejamento; centralização; descentralização.

1- Introdução

O olhar sobre o planejamento abre espaço para compreender a dinâmica institucional do Estado brasileiro, sua estrutura, os conflitos e sua função social. É política a decisão de planejar no sentido de que, por intermédio da definição dos planos, se alocam valores e objetivos junto com os recursos financeiros e se redefinem as formas como esses valores e objetivos são propostos e distribuídos. Assim, o planejamento se apresenta como uma técnica necessária para a organização das instituições sociais que, por sua vez, revela os interesses dominantes (FERREIRA e FONSECA, 2011).

No governo Lula (2003-2010), a prática de planejamento educacional assumiu um escopo mais amplo porque buscou orientar as relações federativas que se apresentam com profunda complexidade haja vista o caráter de autonomia existente em todos os entes federativos do País. Mesmo com a democratização do País, com a multiplicação dos atores sociais, com o ritmo acelerado de produção e difusão das inovações tecnológicas, com o conhecimento e a informação conquistando relevância; com a comunicação ascendendo à condição de recurso de poder e integração, e com a clara percepção de que se ingressara em uma época de rápida mudança de valores culturais, o planejamento educacional foi concebido sob um enfoque normativo e economicista. Ignorou-se a nova e muito mais complexa realidade política, social, cultural e econômica, mas, sobretudo, foi ignorado a diversidade que se encontra a escola e os trabalhadores docentes em ritmo intensificado de trabalho.

Na realidade brasileira, o pacto federativo ainda não se consolidou e isso traz sérias consequências na gestão das políticas públicas. Os governos nacionais foram constituídos, historicamente, em meio a práticas políticas, jurídicas e sociais calcadas

no patrimonialismo e clientelismo no quadro de profundas desigualdades socioeconômicas. Nesse contexto, o poder local é, geralmente, constituído por uma rede complexa de situações que envolvem práticas de controle em um ambiente democrático. As relações políticas tornam-se mais flexíveis (e sutis), mas não perdem o caráter centralizador.

Em meio a esse quadro, a maioria dos governos municipais vive com um limitado orçamento fiscal em face dos problemas sociais existentes. Conseqüentemente, o fortalecimento da capacidade administrativa, política e econômica dos governos subnacionais é decorrente dessa condição. Oliveira (2008) acredita que a diversidade de situações na implementação das políticas faz com que um mesmo programa social possa assumir características muito diferentes dependendo do município que o executa, dada a capacidade heterogênea na gestão e implementação de tais programas, principalmente aqueles que implicam um alto nível de investimento local. A autora conclui que as políticas públicas não são lineares e que no longo trajeto entre a formulação e a execução elas podem se tornar cada vez menos públicas e menos estatais.

2- A gestão do PAR

No governo Lula da Silva (2003-2010) foi criado o PAR, com o objetivo de viabilizar a autonomia institucional e a qualidade da educação brasileira. Pode-se afirmar que o PAR inaugura uma forma de planejamento sistêmico, por meio da adoção de um mecanismo que instaura um regime de colaboração entre os entes federativos.

Desde o seu lançamento, o PAR é submetido a debates acadêmicos em que se confrontam seus pontos frágeis e suas potencialidades com respeito aos objetivos

propostos. Questiona-se, por exemplo, a dubiedade da concepção de sistema que subjaz à proposta de organicidade entre as ações pelo fato de que, ao lançar o PDE, em 2007, o governo não procurou harmonizá-lo com o PNE. Ao contrário, este último passou a ocupar lugar secundário no planejamento de programas governamentais. Outra dúvida se refere à possibilidade de se consolidar o regime de colaboração, de proporcionar maior autonomia aos entes federados, enfim, de contribuir para a equalização da oferta educacional e para a sua qualidade sem a concretização de uma racionalidade administrativa democrática.

Parte-se do ponto de vista de que a ação educativa, em tese, não seria mero reflexo dos planos oficiais, tendo em vista que as metas de longo prazo nem sempre se sustentam ao longo do tempo, o que demanda modificações e adaptações. Concorrem ainda para isto as demandas oriundas de setores reivindicativos da sociedade, as quais são incorporadas em períodos de maior mobilização social. Leva-se, ainda, em conta que as mudanças desencadeadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 deram espaço mais amplo à autodeterminação dos entes federados (estados e municípios).

Não se pode perder de vista, porém, que a União conta com expressivo poder de barganha, por via de um modelo centralizado de financiamento. O assunto foi foco de debates na reunião do Grupo de Trabalho (GT 5) da Anped, realizada em Curitiba (CAMINI 2010; FARENZENA, 2010). As autoras deixaram patente que a centralização da receita na União no FNDE pode aumentar ainda mais o poder de barganha do Governo Federal, especialmente por meio do aumento de recursos disponíveis para as transferências voluntárias. O estudo de Cruz (2010) acrescentou outras informações sobre a centralização financeira no FNDE. Criado em 1968, com o objetivo de financiar

ações suplementares ao ensino fundamental, o Fundo foi ampliando paulatinamente seu raio de ação para todas as etapas da Educação Básica. Em 2006, foi responsável pela execução de 78% dos recursos do MEC para a Educação Básica.

3- A experiência municipal do PAR no Espírito Santo

Com o objetivo de monitorar a implantação do PAR no estado do Espírito Santo para fins de compreender como são desenvolvidas as ações de planejamento pelos entes federativos em sua relação com a União, no ano de 2010, foram realizadas entrevistas com os técnicos educacionais das secretarias responsáveis diretamente pelo PAR. Do total de 20 entrevistas, apenas oito foram concedidas pelos secretários (as) municipais de educação, as demais foram realizadas com os técnicos responsáveis pelo PAR.

De acordo com as entrevistas, verificou-se que quinze municípios elaboraram e enviaram o documento do PAR para o FNDE no tempo previsto, dois não souberam responder e três ainda estavam em fase de implantação. Portanto, pouco mais de cinquenta por cento da amostra dos municípios concluíram. O fato de uma pequena parte não ter elaborado o documento no tempo hábil revela certa deficiência da equipe técnica do governo local e a insuficiência do apoio técnico do MEC para sua realização. A proposta é que fossem elaborados simultaneamente por todos os municípios e enviados até data limite.

Os entrevistados entendem que a execução e o monitoramento dos programas pelo SIMEC exigem maior qualificação e domínio da tecnologia pelos profissionais. Geralmente, as secretarias não são constituídas de profissionais qualificados, portanto possuem dificuldades tanto na compreensão de um instrumento que não contou com a participação deles na elaboração quanto na manutenção de um contato mais

próximo do MEC, pois o SIMEC controla as entradas dos municípios e regula sua capacidade de inclusão/retirada de dados.

Em relação ao período de elaboração do PAR, sete municípios pesquisados alegam que o PAR foi elaborado em sua gestão, quatro não responderam e nove responderam negativamente. Pode-se inferir que a descontinuidade administrativa durante o período de elaboração/implantação do PAR, pode levar a uma fragmentação do trabalho, um aspecto que prejudica a continuidade das ações, visto que cada administração elege diferentes prioridades e aspectos a serem focalizados. A mudança nos quadros do governo local aparece como um fator negativo para operacionalização do PAR. Principalmente devido às trocas políticas dos técnicos dentro das secretarias, que assumem função em cargos comissionados e são destituídos com a mudança. Estes acabam levando consigo a experiência acumulada sobre o PAR. Observou-se que o planejamento da equipe anterior não é levado a diante pela equipe sucessora em alguns casos por total desconhecimento das políticas em vigência.

Sobre o recebimento do apoio financeiro oferecido pelo PAR, quatro entrevistados alegaram que os municípios receberam recursos, enquanto onze respondentes (mais da metade dos entrevistados) afirmaram que não receberam os recursos. Os outros quatro representantes entrevistados não souberam responder. Resultados semelhantes são encontrados na pesquisa sobre o recebimento de recursos técnicos. Metade dos entrevistados afirmaram que os municípios não receberam apoio técnico suficiente do MEC, cinco entrevistados respondem que receberam essa ferramenta e cinco não souberam responder.

Quanto ao recebimento de orientação para a elaboração do PAR, seis respondentes afirmam que o município foi orientado durante a elaboração do PAR,

nove respondentes relataram não terem sido orientados e os cinco restantes não souberam responder. Tais informações evidenciam a dificuldade de comunicação entre municípios e União e a fragilidade das equipes técnicas de apoio do MEC que não dispõe de contingente técnico suficiente para atender a demanda de todos os municípios.

Quanto aos problemas encontrados na implantação do PAR, é possível constatar que a descontinuidade das políticas municipais é um entrave para a continuidade das ações previstas pelo PAR, bem como a ausência ou pouca existência de assistência técnica do MEC. Alguns respondentes entendem que o fato de o município não ter sido considerado “prioritário” prejudica a realização do PAR, pois a seu ver, municípios “prioritários” (com IDEB abaixo da média) recebem maior orientação por parte do MEC/FNDE.

Em que pesem as dificuldades apontadas pela maioria dos entrevistados, é afirmação geral de que o PAR tem a possibilidade de organizar as redes de ensino do país e, por sua vez, pode provocar uma melhoria da qualidade da educação. Os respondentes afirmaram que o PAR auxilia na realização do planejamento educacional, promove melhorias na qualidade da educação, estimula a participação social por meio do envolvimento da comunidade no diagnóstico e na elaboração do PAR, além de fornecer apoio técnico, financeiro e administrativo aos municípios. Por outro lado, alguns entrevistados demonstraram desconhecimento sobre a existência do PAR em seus municípios.

Conclui-se que a aplicação do PAR nos municípios do ES trouxe uma nova estratégia de ação até então não vivenciada pela totalidade do sistema. Ao mesmo

tempo, a exiguidade do tempo colocada pelo MEC/FNDE para o cumprimento das ações, destacada pelos entrevistados, provocou uma reação automática de “cumprimento de uma obrigação” sem a devida avaliação da capacidade de atendimento de cada sistema e das reais condições de aplicabilidade do plano. Desse modo, a implantação do PAR deu-se, em muitos casos, por improviso, sem levar em conta a debilidade das condições locais. Pressionados pelo imediatismo da racionalidade técnica, os entes se viram limitados quanto à efetiva autonomia decisória e executiva, indispensáveis à descentralização e a formas mais democráticas de gestão.

Referências

CAMINI, L. A relação do MEC com os entes federados na implantação do PDE/Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação: tensões e tendências. Disponível em: <<http://www.gt5.ufpr.br>> Acesso em agosto de 2010.

FARENZENA, N. Políticas de assistência financeira da união no marco das responsabilidades (inter) governamentais em educação básica. Disponível em: <<http://www.gt5.ufpr.br>> Acesso em agosto de 2010.

FERREIRA, E.B. FONSECA, M. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. In: Revista Perspectiva. Florianópolis: UFSC, 2011.

OLIVEIRA, D.A. Regulação e avaliação de políticas públicas educacionais. In: DOURADO, L. (org.). Políticas e gestão: novos marcos regulatórios da educação no Brasil. São Paulo: Xamã, 2008.

“MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO”: UM PROJETO DE NAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Erika Moreira Martins - PPGE/FE/Unicamp

erikammartins@gmail.com

Resumo

O objetivo da pesquisa é investigar as propostas e as ações para a reorientação da educação básica brasileira do movimento “Todos Pela Educação” – TPE. Percebe-se que a configuração do TPE lhe proporciona um potencial de interferência junto à esfera pública educacional maior do que a de outras organizações da sociedade. Privilegiaremos o lugar do empresariado no âmbito da formulação de políticas e da mobilização social em prol da hegemonização de um projeto educacional para o País e, em que medida, esta dinâmica é compartilhada pelo Estado. Além disso, buscaremos compreender em que medida a atuação do TPE expressa uma nova configuração da esfera pública, apresentando outros modos de privatização. A pesquisa está em andamento e conta com o financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

Palavras chave: Política educacional – empresários – Todos pela Educação

Introdução

No capitalismo contemporâneo o discurso hegemônico recoloca a relação entre desenvolvimento e educação como fundamental para o desenvolvimento econômico de um país. À diferença das décadas anteriores, diante da reestruturação produtiva o enfoque agora passa a ser a competitividade em nível internacional. Sendo assim, a educação pública apresenta-se como uma área estratégica para as mudanças na sociedade e para o aumento da competitividade. A disputa política pela educação é afetada por condicionamentos e pressões conjunturais e estruturais provenientes de distintos grupos de interesses que funcionam com suas próprias lógicas de ação. Neste cenário, grupos de empresários, a partir de sua posição de poder privilegiada, têm apresentado seus posicionamentos, pactos, realinhamentos e estratégias para que sejam capazes de influenciar nas discussões, desenho, implementação e decisão dos rumos das políticas junto aos governos.

No contexto da intervenção desses distintos grupos, com interesses diversos e atuação em diferentes níveis da administração pública e da sociedade surgem nos últimos anos no Brasil, bem como em outros países da América Latina, organizações da sociedade civil, ainda pouco estudadas. Estas organizações são fomentadas por grupos empresariais e formaram uma rede que tem por objetivo incidir nas políticas públicas para educação em seus países de origem.

O surgimento do movimento Todos Pela Educação – Características

As proposições do TPE pautam-se na reorientação da educação básica pública através da melhoria da qualidade da educação básica. Isso porque, a partir da perspectiva de alguns grupos empresariais, os baixos resultados da Prova Brasil e a

péssima colocação dos estudantes no Exame do PISA (OCDE) vêm incidindo diretamente sobre o crescimento econômico do país. (GIFE, 2006). Tal problemática apresentava a necessidade de mudanças na educação formal brasileira.

A partir da constatação de que a desarticulação entre as propostas educacionais dos governos, iniciativa privada e organismos internacionais significava a abertura de um campo de atuação, o grupo que formaria o TPE inicia seu trabalho. Para tanto, houve uma grande mobilização em torno da educação básica pública, envolvendo renomados empresários brasileiros, governantes e representantes de organizações da sociedade civil.

A base de atuação do TPE seria a articulação entre governo, investidores privados e sociedade civil a partir convergências entre as propostas educacionais em prol de um único projeto para educação pública. As convergências das propostas foram sintetizadas em cinco metas¹⁵ cujo objetivo é o de promover a melhoria da educação brasileira.

Em 2006 ocorreu o lançamento nacional do TPE, que na época se chamava “Compromisso Todos Pela Educação”. O TPE começa sua jornada sob a orientação de dois pressupostos: 1) um país só poderá ser considerado independente se suas crianças e seus jovens tiverem um ensino público de qualidade, capaz de prepará-los para os desafios do século 21; 2) O ensino só vai melhorar quando pais, educadores, líderes comunitários, conselhos tutelares e promotores públicos souberem valorizar a educação básica, verificar a sua qualidade e cobrar uma oferta melhor nas escolas de sua comunidade.

¹⁵ Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado a sua série; Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

O TPE foi formalizado juridicamente através de doações de grandes grupos empresariais. Em sua estrutura organizacional¹⁶ a maioria dos cargos é ocupada por empresários ou pessoas ligadas a grupos empresariais (MARTINS, 2009). Sua forma de atuação estrutura-se em três eixos: o eixo Geração de Conhecimento Técnico objetiva monitorar a evolução de suas 5 Metas com base em projeções definidas por uma Comissão Técnica. Para tanto, o movimento se utiliza de indicadores estatísticos, além de divulgar relatórios periódicos. O eixo Mobilização e Comunicação objetiva disseminar informações e conhecimentos, além de mobilizar a sociedade em torno do tema educacional. O eixo Articulação e Relações Institucionais procura desenvolver a articulação política e institucional entre a iniciativa privada, a sociedade civil organizada e o setor público.

A proposta de atuação do TPE não contempla a intervenção direta na escola, mas, antes disso, pretende “qualificar a demanda” por uma educação básica de qualidade, lançando mão de estratégias de comunicação que mobilizem e orientem a sociedade, estimulando a avaliação e a cultura de metas. Ademais, dentre suas diretrizes destaca-se a questão da *“corresponsabilidade pelo todo, que se consubstancia na atuação convergente, intercomplementar e sinérgica entre as políticas públicas, o mundo empresarial e as organizações sociais sem fins lucrativos”* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006, p.7).

Através da pesquisa também se percebe que a aproximação entre TPE e grupos que integram o Movimento Brasil Competitivo (2001) aponta para outro aspecto dos interesses convergentes entre governo e empresários (MOTTA, 2011). Tal interesse é

¹⁶ A organização é constituída por presidência; Conselho de Governança; Comitê Gestor; Comissão de Comunicação, Comissão de Articulação, Comitê Técnico; Comissão de Relações Institucionais e Equipe Executiva. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009)

evidenciado nas primeiras matérias de jornal a respeito do Movimento que começava a ser engendrado. Assim, Milu Villela, uma das principais articuladoras do TPE afirma: *“A educação é a única variável estratégica que nunca falha para o desenvolvimento de um país¹⁷, se quisermos reduzir nossas desigualdades, incluindo mais cidadãos no processo de crescimento econômico, o primeiro passo é oferecer educação de qualidade a todos¹⁸”*.

Incidência do TPE nas políticas públicas para Educação

O TPE desde seu princípio conta com o apoio do MEC, do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação e da Undime – União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino. Destaca-se ainda a importante relação entre o TPE e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Em 2007 o MEC, ao apresentar o PDE, lança para sua consolidação, o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação” através do Decreto 6.094/07 (BRASIL, 2007). Segundo o Todos pela Educação:

O MEC lança oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação. O principal decreto assinado pelo presidente era o Programa de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que reunia ações referentes à Educação Básica, e foi estruturado em reconhecimento à sintonia existente entre as 5 Metas defendidas pelo Todos Pela Educação e os objetivos do plano proposto pelo MEC (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2009, p. 12).

O TPE tem participado ativamente do processo de formulação e implementação de políticas educacionais, fato que demonstra o grau de articulação do Estado com a iniciativa privada. Além de sua relação com o PDE, outro exemplo desta

¹⁷ Para o TPE a educação de qualidade não só teria potencial para consolidar o desenvolvimento econômico e a distribuição de renda como teria, ainda, o poder de combater a pobreza, reduzir a desigualdade social e fazer com que o Brasil avance em termos de justiça e democracia. Fonte: O Globo, “Educação para desenvolver o país”, 03 11. 2010; Correio Braziliense, “Por um Brasil sustentável”, 24 10. 2010; Folha de São Paulo, “A educação mobilizando o Brasil”, 24 05. 2010.

¹⁸ Folha de São Paulo, “Educação, instrumento contra desigualdade”, 15 set 2005.

atuação pode ser verificado através de sua mobilização em torno do Plano Nacional de Educação – PNE (2011 – 2020). O TPE participou ativamente da CONAE¹⁹, elaborando e defendendo propostas para o novo PNE, e tornado-as públicas através do documento “Algumas Contribuições do Todos Pela Educação ao Plano Nacional de Educação 2011-2020”²⁰ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010).

Considerações

Nas últimas décadas as relações entre o poder público e o empresariado brasileiro tornaram-se mais estreitas, e a participação deste último nas políticas públicas para educação não se daria mais por contingência, mas de uma forma contínua e respaldada por organizações empresariais. Esta participação confirmou uma perspectiva mais ampla nas relações entre o público e o privado, em que o *“sistema corporativo de intermediação de interesses foi articulado ao processo decisório em fase de reestruturação, originando a abertura de novos espaços políticos para a classe empresarial em formação, alcançando uma inserção direta no aparelho de Estado”* (DINIZ, 2002, p. 63). Desta forma, 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).

Neste momento da história brasileira, o objetivo fundamental do TPE é se fazer presente no cenário político educacional de uma maneira nova – em relação à outras

¹⁹ A Conferência Nacional de Educação - CONAE é um espaço aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional.

²⁰ São propostas do TPE para o PNE (2011-2020): Construção de um Sistema Nacional de Educação; Destinação de 5% do PIB até 2012 para o financiamento da educação básica, sem que haja prejuízo aos 10% do PIB propostos pelas Conferências e CNE; Estabelecimento de padrões mínimos de qualidade de ensino, como previsto na Constituição (Artigos 206 e 211) e na LDB (Artigos 3 e 4), tendo o CAQi como ponto de partida; Adoção do PAR como instrumento de gestão; Adoção do IDEB e das metas do Todos Pela Educação para aferição da Qualidade da educação básica. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2010, p. 10).

organizações da sociedade civil e mesmo do empresariado – porque agora se apresentam como um movimento que conjuga as demandas e propostas para educação provenientes do governo, iniciativa privada e outros setores da sociedade. Além disso, o movimento conta com um maciço poder de comunicação, com um respaldo técnico que sustenta suas afirmações e suas propostas e com um alto grau de articulação com o Estado, representado em seus três poderes.

Ao se observar a realidade brasileira é possível afirmar que junto ao contexto político nacional é necessário ter como categorias de análise o processo de reformulação do espaço público, emergente no marco da crise de legitimidade da atuação dos estados nacionais e o fortalecimento da lógica de gestão privada para que os países alcancem os níveis de competitividade necessários para uma inserção exitosa no âmbito internacional.

As premissas e propostas deste grupo, simultaneamente reforçam princípios constitucionais (tais como o direito a educação, responsabilidade do Estado na provisão de educação para todos e melhoria do trabalho docente) e buscam alterar os modos (a metodologia) para se alcançar tais objetivos, respaldando-se na suposta ineficiência “histórica” da gestão pública. Isto se mostra através de suas recorrentes críticas a condução estatal do processo educativo bem como na forma como apresentam sua experiência e conhecimento em gestão.

A forma de atuação do TPE revela uma mensagem de fundo: a de que eles, os empresários, a partir de sua lógica racional poderiam fazer melhor. Desta maneira trabalham no sentido de que esta lógica racional seja incorporada a uma nova política educativa. A lógica empresarial gerencialista tem se manifestado abertamente em suas

diversas propostas, inclusive a partir de uma forte crítica à lógica do funcionalismo público.

Não sem contradições, percebe-se cada vez mais a movimentação do empresariado no sentido de mobilizar determinados setores da sociedade civil, juntamente com o poder executivo, para o estabelecimento de um pacto em torno de um único projeto para a educação básica no Brasil do século XXI.

Referências:

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 04 2007.

DINIZ, Eli. Reformas políticas, elites empresariais e democracia no Brasil. In: KIRSCHNER, A. M.; GOMES, E. R.; CAPPLIN, P. *Empresa, empresários e globalização*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2002.

GIFE - GRUPO DE INSTITUTO, FUNDAÇÕES E EMPRESAS. *Tire suas dúvidas sobre o Compromisso Todos Pela Educação*, 2006.

KRAWCZYK, Nora. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

MARTINS, André. S. A educação básica no século XXI. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, jan.-jun. 2009.

MOTTA, Vânia C. Educação como caminho, mas qual? In: BERTUSSI, Guadalupe Teresinha; OURIQUES, Nildo (coords). *Anuário Educativo Brasileiro*. São Paulo, Cortez, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Algumas contribuições do Todos Pela Educação ao Plano Nacional de Educação 2011-2020*. 2010.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Bases Éticas, Jurídicas, Pedagógicas, Gerenciais, Político-Sociais e Culturais*. 2006.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório 2006-2009*. 2009.

**PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES NA
GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E NO TRABALHO DOCENTE.**

Kildo Adevair dos Santos

Programa de Pós-graduação (Mestrado) da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Minas Gerais.

kildometralha@yahoo.com.br

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo conhecer e compreender quais são as implicações para a gestão escolar e a organização do trabalho docente em escolas de educação básica da rede municipal de ensino, advindas da adoção da parceria público-privada entre a Prefeitura de Santo Antônio do Amparo e a Fundação Pitágoras, durante os anos de 2007 a 2010. Considerando os objetivos do estudo, foi desenvolvida a pesquisa utilizando métodos qualitativos de coleta de dados (documentos, observação e entrevista semiestruturada). Constata-se que a estratégia da parceria público-privada tem implicado fortemente na gestão das escolas públicas e no trabalho dos docentes, implantando uma lógica mercantil, tecnicista, gerencialista, eficaz e eficiente, disseminando as regras de competitividade, da avaliação e da prestação de contas, o que tem contribuído para a privatização da gestão escolar e para a intensificação do trabalho docente.

Palavras chave: Parceria público-privada. Gestão escolar. Trabalho docente.

INTRODUÇÃO

As tensões do público e do privado na história da educação no Brasil possuem raízes que ultrapassam o campo educacional e essas tensões representam uma extensão das relações construídas num contexto social mais amplo. Assim, o debate acerca da relação público e privado no Brasil não é recente e se apresenta como uma temática complexa na educação. A análise dessas relações indica que o setor privado sempre aproveitou dos subsídios que o Estado oferecia, e as tensões presente no contexto das legislações educacionais estão relacionadas com a manutenção desses privilégios.

É nesse campo cheio de meandros que está inserida a discussão sobre as parcerias público-privadas na educação básica, nesse “novo movimento da educação privada”, implicando diretamente nas práticas de gestão das escolas públicas e no trabalho docente.

O presente estudo buscou conhecer e compreender as implicações para a gestão escolar e a organização do trabalho docente advindas da adoção da parceria público-privada em escolas de educação básica da rede municipal de ensino da Prefeitura de Santo Antônio do Amparo, no oeste de Minas Gerais, na zona Campo das Vertentes e a Fundação Pitágoras, durante os anos de 2007 a 2010.

Especificamente, teve o intuito de analisar os sentidos e as intenções da parceria público-privada manifestadas pelos gestores e professores na rede de ensino, de conhecer e analisar as condições e relações de trabalho nas escolas pesquisadas e a opinião dos gestores e professores sobre as mesmas e detectar consentimentos,

adesões, conflitos e tensões presentes na política municipal e na gestão escolar em relação ao modelo de gestão adotado.

Esse estudo se justifica pela tentativa de ampliar as reflexões sobre a parceria público-privada enfocando a gestão e o funcionamento da escola e a organização do trabalho docente.

METODOLOGIA

Considerando os objetivos do estudo, foi desenvolvida a pesquisa utilizando métodos qualitativos de coleta de dados. A abordagem qualitativa preocupa-se com o contexto do local investigado, pois entende que as ações podem ser melhores compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Dentro da abordagem qualitativa, o estudo se desenvolveu tendo como referencial teórico uma perspectiva crítica que vai além das relações puramente econômicas, considerando as interconexões entre as esferas econômica, política e cultural.

Para a coleta dos dados o estudo seguiu diferentes etapas e procedimentos, entre eles: revisão bibliográfica e aprofundamento do referencial teórico e pesquisa documental.

Foi adotado também elementos da metodologia da observação. A observação como procedimento metodológico de levantamento de dados é um instrumento que contribui muito para o desenvolvimento da pesquisa (VIANNA, 2003).

Outro procedimento de coleta de dados adotado para a pesquisa foi a entrevista semiestruturada com questões abertas, um método que se desenvolve a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Para o tratamento e análise dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo baseada em Bardin (2002), do tipo categorial por temática, a qual se efetiva por meio de desmembramento de texto em unidades e categorias para posterior reagrupamento analítico.

Contribuiu também para a análise das entrevistas elementos da técnica de análise do discurso, pois, de acordo com Bakhtin (1992), para compreender o dito é preciso conhecer o enunciado e o contexto da enunciação, possibilitando o entendimento de que na produção dos discursos, os lugares que as pessoas ocupam interferem no significado produzido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões a respeito das parcerias público-privadas na educação e suas implicações no campo educacional público estão diretamente relacionadas com as propostas de Reforma do Estado do início dos anos 1990.

A intensificação de parcerias entre o setor público e o setor privado na educação vem sendo justificada pela necessidade de se estabelecer novas relações entre o Estado, mercado e sociedade para combater os graves problemas educacionais que permeiam a sociedade brasileira. As estratégias de parcerias público-privadas vinculam-se ao pensamento que dissocia a esfera pública do âmbito exclusivo do Estado, incentivando a participação e o fortalecimento do terceiro setor.

Essas parcerias vêm sendo firmadas de diversas formas, principalmente por meio de concessão ou permissão via licitação, subvenção, contratação e terceirização, filantropia e responsabilidade social das empresas. A oferta de vagas por instituições de educação infantil privadas subvencionadas pelo poder público; a compra de sistema de ensino privado; e a assessoria para gestão educacional se apresentam como as modalidades de maior tendência nas parcerias público-privadas na educação brasileira (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Passa-se, portanto, a introduzir mecanismos típicos de mercado na educação, seja por meio de controle externo, principalmente via processos de avaliação, ou, ainda, pela transferência de serviços para o setor privado, emergindo a ideia de educação como mercadoria, que pode ser negociado livremente (OLIVEIRA, 2009, SOUZA e BUENO, 2007; SOUZA e OLIVEIRA, 2003).

A parceria que foi objeto desse estudo foi caracterizada por uma modalidade de parceria público-privada para a assessoria da gestão educacional da escola pública, a qual provocou implicações no trabalho dos docentes e na gestão das escolas pesquisadas.

Chamou atenção a ausência da participação dos profissionais da educação, sobretudo dos professores nos processos de tomada de decisões das escolas, indicando a prática da política imposta de cima para baixo. Essa prática antidemocrática de tomada de decisões também implicou no desenvolvimento de processos de controle e monitoramento do trabalho nas escolas, apontadas em alguns depoimentos como práticas autoritárias e controladoras por parte das equipes de lideranças das escolas municipais.

A parceria também implicou no fortalecimento das lideranças escolares, sobretudo, com o “foco” no diretor, considerado pelo sistema de gestão da parceria como o principal articulador da gestão escolar, responsável para promover o “alinhamento” dentro das escolas. Outro ponto importante que também sofreu influência da proposta da parceria foi o aumento considerável da participação dos pais ou responsáveis pelos alunos no ambiente escolar, principalmente por meio dos canais de comunicação que foram criados pelas escolas.

A parceria também promoveu a troca do Projeto Político Pedagógico da escola, pelo Plano de Melhoramento, instrumento de promoção das metas e estratégias de trabalho da “gestão da qualidade”.

Foram encontradas práticas que se relacionam com a resistência dos professores, como a criação de cenários pedagógicos, totalmente preparados para mostrar algo que na realidade não existia, assim como o aumento do absenteísmo dos professores por meio dos atestados médicos.

Também foram observadas práticas que manifestaram por parte dos docentes um “sentimento de profissionalismo” e “autointensificação”, que está sendo relacionada com o forte discurso das lideranças escolares na implantação das propostas do modelo de gestão, utilizando-se das tecnologias da performatividade e do gerencialismo para promover a “reforma de relações e subjetividades”.

Os depoimentos dos docentes indicaram a baixa influência das “novas” práticas de gestão e de sala de aula para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e em alguns casos relacionaram essas práticas como sendo uma influência negativa, considerando todo o tempo gasto nos preenchimentos dos monitoramentos, o que ocupava parte das aulas.

As práticas implantadas pela parceria nas escolas também desenvolveram processos de trabalho que se relacionam com as políticas de responsabilização, o estímulo à cultura da competição nas escolas e entre as escolas e também criou e implantou a política da premiação dos docentes e alunos.

Constatou-se a existência de práticas de trabalho com base numa racionalidade tecnicista e administrativa e também a implantação da cultura gerencial e das regras de competitividade, da avaliação e da prestação de contas, e a “inculcação” dos princípios de uma administração flexível, eficaz e eficiente, indicando processos de privatização da gestão escolar e um funcionamento da escola pública à semelhança do mercado. Também se constatou as estratégias ideológicas de preparação dos estudantes para o local de trabalho, assim como para a aceitação dos princípios mercadológicos e uma tendência em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Todas essas implicações podem ser relacionadas com as práticas escolares encontradas na literatura nacional e internacional, indicando que a estratégia da parceria público-privada na educação pode ser considerada como uma forma de regulação das políticas educacionais.

Esse estudo também indicou uma articulação dos empresários educacionais com o governo federal, na assinatura dos termos de parcerias público-privadas para implantação de sistema de gestão educacional com vários municípios que apresentavam o IDEB baixo. O discurso de aumentar o IDEB das escolas municipais tem sido a estratégia mais usada pelas empresas educacionais privadas para venderem seus materiais, o que parece substituir a estratégia de ampliação das empresas por meio das fusões ou da compra das pequenas instituições pelas grandes empresas.

Portanto, o município se tornou o “ente” principal para esse novo instrumento de reprodução do capital e da inserção da lógica privada na educação pública.

CONCLUSÕES

Esse estudo apresentou que a relação do público e do privado é uma relação histórica na cultura brasileira e que essa relação encontrou na educação um campo fértil para o desenvolvimento dessa prática. A parceria público-privada no âmbito educacional brasileiro é mais uma confirmação da grande dificuldade encontrada pelos brasileiros na diferenciação do que é público e do que é privado e sempre prevalecendo uma tendência dos interesses privados sobre os públicos. Superar essas marcas culturais é uma exigência necessária para a construção da dimensão pública da escola pública, é um desafio permanente para fazer da escola pública o lugar do bem comum, da coletividade, do povo, do espaço público de decisão coletiva e construção da cidadania e não da reprodução histórica dos “donos do poder”.

REFERÊNCIAS

- ADRIAO, Theresa *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n.108, p.799-818, out. 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto, 1994.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.
- SOUZA, Silvia Cristina; BUENO, Maria Sylvia Simões. A mercantilização do Ensino Fundamental: experiências de quase-mercado educacional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 2, p. 1-15, 2007.
- SOUZA, Sandra Zakia Lian de.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de Avaliação da Educação e Quase-mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.
- VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

AS ESCOLAS BRASILEIRAS PUBLICAS E PRIVADAS: UM OLHAR A PARTIR DOS RESULTADOS DO PISA

Maria de Lourdes Haywanon Santos Araujo
Universidade Estadual de Feira de Santana
marialore@ig.com.br
Robinson Moreira Tenorio
Universidade de Brasília/Universidade Federal da Bahia

Resumo

Ao investigar os processos de avaliação educacional que atualmente ocorrem no Brasil, precisamos compreender as concepções e intenções presente em cada sistema, e o discurso gerado a partir dos resultados. O objetivo principal desse trabalho é discutir os resultados brasileiros do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), com foco nas esferas administrativas, como aporte para discussões sobre avaliação educacional e sobre a qualidade do ensino publico e privado no Brasil. Descrevemos aqui as principais características do PISA, da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), as concepções do programa, seu processo metodológico e os resultados brasileiros no período de 2000 a 2009, além de refletir sobre o uso dos resultados até o momento, no cenário brasileiro.

Palavras-Chaves: PISA, Avaliação educacional, Educação Publica e Privada

Introdução

As avaliações educacionais têm sido ao longo dos últimos anos, objetos de análise no cenário nacional e internacional. No Brasil diversas avaliações tem sido implementadas, com objetivo principal de fornecer indicadores de qualidade da educação brasileira em todos os seus níveis de ensino.

Os objetivos para realização e/ou participação nessas avaliações são variados, e envolvem principalmente questões políticas e econômicas, além do objetivo primordial de fornecer indicadores de qualidade para melhoria da educação; são baseadas em comparações internacionais e internas aos países.

O tema é extremamente polêmico, por envolver questões políticas e econômicas que basicamente pressupõem tomadas de posição na maior parte das vezes baseadas em critérios ideológicos, e por prestarem-se ao uso, tanto por parte dos organismos que as organizam quanto por parte da mídia, com conotações políticas. Argumentos podem ser usados para os dois lados – a favor e contra a participação em, por exemplo, o exame internacional como o PISA: em um mundo globalizado, avaliações comparativas são importantes versus avaliações comparativas não ajudam e, pior, gastam-se recursos escassos; aprende-se com experiências, especialmente com as internacionais, mas as avaliações internacionais não focalizam o que é importante no plano nacional (ou regional, ou...); avaliações internacionais de grande escala contribuem para que a sociedade visualize eventuais potencialidades e problemas em seus sistemas educativos, mas as avaliações expõem muito os agentes que atuam na educação. (Barroso e Franco, 2008, pág. 2)

A pesquisa principal base desse trabalho, tem como objetivo investigar a pertinência do PISA/Matemática enquanto instrumento de avaliação e o uso dos seus resultados no contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta reflexões a respeito de um dos fatores que mais chamam a atenção nos resultados da avaliação, que é o desempenho dos alunos a partir da esfera administrativa ao qual estão vinculadas suas escolas.

A OCDE, o PISA e o Brasil

A OCDE é um fórum único para discussão, desenvolvimento e aperfeiçoamento da política econômica e social, e, sua origem é resultado da reformulação de uma organização, responsável pela cooperação visando à reconstrução da Europa no pós-guerra. A OCDE tem objetivos, vinculados primordialmente aos problemas internos da Europa, e atua como foro de consulta e coordenação, consolidação do modelo liberal e complementação ao FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Mundial e GATT (Acordo Geral de Tarifas e Comércio). Nesse contexto, têm-se a que a Diretoria de Educação, realiza seu trabalho em sete áreas, sendo o PISA uma das ações.

O Programa propõe avaliar o desempenho dos estudantes de 15 anos de idade em três áreas consideradas fundamentais para promover o desenvolvimento de cada país, Leitura, Matemática e Ciências, com o objetivo de obter indicadores dos sistemas educacionais dos países participantes e o Brasil é o único país da América Latina a participar em todas as edições, de forma voluntária, através do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira).

O processo metodológico que permeia o PISA, é periódico, ocorre a cada três anos, sendo que há uma ênfase por área a cada ano de aplicação: 2000 – Leitura; 2003 – Matemática; 2006 – Ciências, voltando a repetir o ciclo, a partir de 2009. O número de países participantes é variável, sendo que dos 65 países que participaram em 2009, 34 são países membros. Quanto ao número de estudantes dos 470 mil que fizeram a

avaliação em 2009, 20 mil eram brasileiros, de uma amostra representativa de todos os estados do território nacional, oriundos de escolas públicas de todas as esferas administrativas e particulares.

Além das questões por área de conhecimento, os alunos também respondem um questionário socioeconômico, que compõe a pontuação final. As provas são corrigidas pela TRI (Teoria de Resposta ao Item) e apenas alguns itens são liberados para conhecimento do público. Como medida se estabeleceu os níveis de letramento, verificadas através de uma escala de proficiência.

Tabela I: Níveis de Proficiência do PISA

Nível	Limite Inferior		
	Matemática	Ciências	Leitura
6	669,3	707,9	-----
5	607,0	633,3	625,6
4	544,7	558,7	552,9
3	482,4	484,1	480,2
2	420,1	409,5	407,5
1	357,8	334,9	334,8

Fonte: INEP, 2006

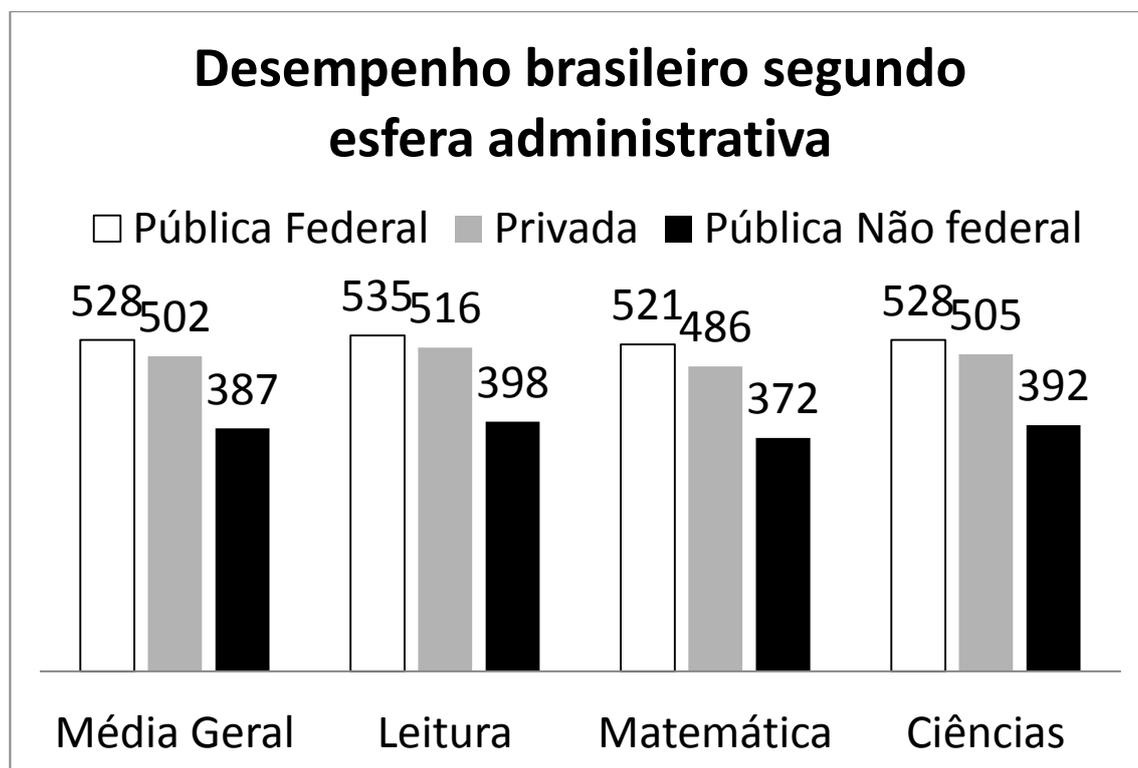
O recorte para alunos de 15 anos de idade implica na maioria dos países, em alunos que concluíram um ciclo completo do sistema educacional, o que não ocorre no Brasil, onde temos nessa faixa etária, alunos que ainda estão no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Em relatório apresentado pelo INEP em 2000 e resultados divulgados das avaliações realizadas em 2003, 2006 e 2009, o Brasil obteve um avanço em seus resultados, mas não conseguiu sair do Nível 1 ou 2 em qualquer das três áreas avaliadas, sendo que, em Matemática, área que obteve o maior índice de crescimento

comparativamente ao primeiro ano, o Brasil continua no nível 1 de letramento Matemático.

Um dos resultados que mais chama a atenção é o divulgado por esfera administrativa. As escolas do âmbito federal têm os melhores índices, superando as particulares, as estaduais e municipais.

Gráfico I



Fonte dos dados: INEP, 2011. (PISA/2009)

Cabe aqui ressaltar, que tal resultado não é divulgado pela mídia e o MEC parece não ter interesse nesse resultado especificamente, o que nos leva a questionar se há realmente um interesse em usar os bons resultados apresentados por uma parcela da educação pública brasileira, como espelho para disseminação de boas práticas pedagógicas e de gestão.

Um olhar sobre a escola pública federal brasileira

Inicialmente, ao apresentar os resultados em seminários internos do Grupo de Pesquisa ao qual faço parte, alguns fatores foram imediatamente apontados para o bom desempenho das federais, como a seleção para ingresso dos alunos e os recursos recebidos são superiores aos das escolas em outras esferas e a gestão. Mas, uma constatação faz cair por terra essa avaliação superficial: muitas escolas particulares também fazem seleção para entrada, possuem recursos financeiros equiparáveis às federais e uma gestão focada principalmente no desempenho. Ao aprofundar os estudos em referenciais que discutem o tema, podemos perceber que existem questões mais complexas que devem ser levadas em consideração. Em função da amostra do PISA, tomaremos como base apenas os dados do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (quando apresentados por série, utilizaremos os dados entre a 7ª série/8º ano e o 2º ano, respectivamente).

Em relatório apresentado na 2ª etapa do estudo²¹ realizado para o INEP sobre a relação custo-aluno-qualidade da educação básica, Verhine (2006), aponta uma série de fatores que nos fornecem pistas para o bom rendimento escolar dos alunos nas escolas federais, em comparação às escolas públicas municipais e estaduais, a saber: média de alunos por turma; situação funcional, formação, média salarial e tempo dedicado à escola pelos docentes; média de recursos recebidos por aluno e custo de cada aluno para a Instituição.

²¹ O foco deste estudo, foi à análise do custo-aluno-ano em 95 escolas públicas de qualidade, localizadas em oito Estados brasileiros. Na 1ª etapa, a rede nacional foi constituída por todos os pesquisadores vinculados a oito instituições (UFPA, UFPI, UFG, UFPR, UFRGS, UFMG, USP, UECE) sob a coordenação nacional dos dirigentes do Inep e os coordenadores dos grupos de pesquisas das instituições conveniadas. Na 2ª etapa a rede foi constituída por dois grupos: equipes da USP, UFG, UFPI, e UFPR; e equipe da UFBA/ISP.

Tomando por base as informações apresentados no Portal Brasileiro de Dados Abertos (2011) a média de alunos por turma na esfera federal é inferior às escolas estaduais e equiparada às escolas particulares, em dados de 2007 a 2010. Comparando os dados dessas duas publicações, pode-se perceber que as escolas municipais possuem média inferior de alunos até o ano de 2006, porque são levados em consideração às escolas da zona rural e o Ensino Fundamental I. Ao olharmos os dados mais recentes, essa média é superada pelas escolas federais que, não excedem cinco alunos por turma em relação às escolas particulares.

A situação dos docentes observada por vários aspectos, parece ser determinante para o desempenho superior das escolas federais. Já é senso comum que as escolas publicas brasileiras tem no seu quadro um grande número de professores com contrato temporário, estagiários remunerados e não remunerados, além de voluntários exercendo trabalho sistemático. No relatório supracitado, chegou a ser encontrada uma escola que não possuía em seu quadro sequer um professor efetivo. Ora, é quase impossível benefícios educacionais serem alcançados por uma escola, onde não há uma grupo de trabalho que se dedique à mesma, onde a rotatividade de profissionais é constante e que, muitas vezes, sequer possuem formação em licenciatura na área que estão atuando.

Ao levar em conta apenas os profissionais efetivos, a média salarial dos professores das escolas federais é muito superior, chegando a uma diferença de quase 600% em alguns casos (VERHINE, 2006). Ao compararmos os salários com a média nacional do ganho dos professores da rede particular, temos uma diferença de cerca de 11% em relação aos salários da rede estadual, o que mais uma vez mostra que as escolas federais saem na frente nesse quesito.

Quando o tema passa a ser a qualificação dos docentes e o percentual de docentes que atuam em uma única escola, os dados são ainda mais relevantes: 100% dos professores das escolas federais possuem licenciatura e/ou pós-graduação e cerca de 95% atuam somente em uma escola. Nas redes municipais e estaduais, esses índices caem para cerca de 80% nas duas categorias, sendo que a qualificação dos profissionais da rede municipal tem índice próximo a 66%, com licenciatura e/ou pós-graduação. Segundo o INEP (2010) na rede particular temos um percentual ainda maior de professores que atuam em mais de uma instituição, sendo em grande número os que atuam nas redes estadual e municipal.

Quanto aos investimentos, os dados mostram que, anualmente em média, a rede municipal investe em média R\$ 1.500,0 por aluno, a rede estadual cerca de R\$ 2.700,00, enquanto que na esfera particular tem-se um investimento feito pelas famílias de R\$10.500,00. Quando passamos para a esfera federal, o valor que era de cerca de R\$12.000,00 em 2008, sofreu uma queda de 15% em 2010, ocorrida em função da ampliação das vagas nas redes federais (PINTO, AMARAL e CASTRO, 2011).

Assim, mesmo com a constatação de que os alunos brasileiros das escolas federais alcançam melhores índices, não se percebe claramente, o que é feito com esses resultados em termos de políticas públicas visando a melhoria da Educação Básica. Isso não quer dizer que não sejam implementadas, mas não se mostra não se promove a articulação entre os resultados divulgados e as ações de melhoria.

Considerações Finais

A participação do Brasil no PISA ocorre dentro de um contexto de mudanças na organização política da Educação Brasileira, tendo como pano de fundo a necessidade

do país se firmar no cenário mundial e como propósito gerar dados de qualidade, examiná-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas procedentes.

Das observações realizadas neste texto, parece-nos que as condições de trabalho dos professores e de financiamento da educação, gerando infraestrutura de qualidade, qualificação profissional, melhores salários e salas de aula sem superlotação, permite inferir ser um caminho para a melhoria da educação e consequentemente dos indicadores de avaliação interna e externa. Não podemos deixar de considerar que a universalização da Educação Básica através da expansão dos últimos anos (mesmo que ocorrida à revelia da Constituição de 1988, que garantia como etapa obrigatória o Ensino Fundamental), tem implicado em alguns prejuízos para a qualidade da educação, como a redução do financiamento por aluno nas escolas federais, e, para além da Educação Básica, como essa expansão tem ocorrido no Ensino Superior, com a abertura indiscriminada de Instituições Particulares, sem a devida e necessária fiscalização e precarização das Universidades Públicas.

Entendemos que, um dos usos dos resultados apresentados, deve ser a replicação dos modelos pedagógicos, de gestão e de financiamento escolas públicas federais, nas escolas públicas estaduais e municipais e uma redução na supervalorização da “qualidade” da educação privada, que, segundo os indicadores do PISA, são superadas pela esfera federal. Isso, sem dúvida seria um início para a criação das condições de efetivação do princípio constitucional do direito à educação pública de qualidade (OLIVEIRA e ARAUJO, 2004).

Esse é o objetivo dessa pesquisa: empreender esforços para apontar caminhos de melhoria na qualidade da educação pública a partir dos resultados apresentados pelas avaliações de larga escala, nesse caso, o PISA.

Referências

BARROSO, Marta. FRANCO, Creso. Avaliações educacionais: o PISA e o ensino de ciências. IN: Anais do XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Curitiba. 2008. Pág. 1-12.

INEP. PISA. 2006. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/niveis_de_proficiencia.htm.>
Consultado em Julho/2010

_____. PISA. 2010. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA.htm>.> Consultado em Junho/2012

_____. PISA. 2011. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/internacional/novo/PISA/resultados.htm>.> Consultado em Julho/2011

OLIVEIRA, Romualdo P. ARAÚJO, Gilda. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação. 2004, n28, p 5-23.
Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>> Consultado em Fevereiro de 2012.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

VERHINE, Robert E. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: custo-aluno-qualidade em Escolas de Educação Básica: Brasília: INEP/MEC, 2006.

FORMAÇÃO CONTINUADA E GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS PRÁTICOS PARA GESTORES DO INTERIOR DA AMAZÔNIA

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA
liliacolares@ufpa.br

Newton Antonio Paciulli Bryan – UNICAMP
nbryan@unicamp.br

Resumo

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa desenvolvida junto a egressos do curso de especialização em gestão escolar, modalidade EAD, vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/MECSEB e implementado na Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Enfatiza a importância da formação continuada como subsídio para que se obtenha as mudanças sociais desejadas, compreendendo-se que elas passam pela construção e reconstrução do conhecimento, pela via democrática. O estudo, ainda em andamento, tem como pressuposto a compreensão de que as ações desenvolvidas com recursos públicos devem ser regidas pelo interesse coletivo de modo a atender, segundo as suas especificidades, ao conjunto da sociedade. A ideia de analisar a formação continuada no âmbito da escola de gestores contribui desse modo, para impulsionar a gestão democrática na educação básica pública.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Formação Continuada; Gestão Democrática.

Introdução

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa junto a egressos do curso de especialização em gestão escolar, *modalidade EAD*, vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública/MECSEB e implementado na Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Faz parte de um estudo mais amplo que está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp, na linha de Políticas de Educação e Sistemas Educativos.

A temática investigada sofreu significativas mudanças decorrentes do acelerado desenvolvimento tecnológico e a criação de novas oportunidades com a expansão da EAD, contribuindo para a democratização da educação, na medida em que possibilita o aumento do número de pessoas atendidas, maior abrangência geográfica no atendimento, bem como a troca de informações e experiências de forma mais rápida e com custos mais baixos, se comparados com as formas tradicionais. Gradativamente a EAD está sendo mais aceita pela sociedade, com o entendimento de que um curso a distância não significa ausência de contato entre professor e aluno. Pelo contrário, pode haver até mais interatividade do que no sistema presencial, graças ao aperfeiçoamento dos mecanismos técnicos e dos procedimentos docentes que disponibilizam ferramentas apropriadas, de tal modo que a comunicação entre o professor e o aluno possa se realizar de diferentes formas, incluindo as tradicionais, tais como os impressos, até os mais sofisticados, que permitem o contato em tempo real.

Este texto enfatiza a importância da formação continuada para que se obtenha as mudanças sociais desejadas, compreendendo-se que elas passam pela construção e reconstrução do conhecimento, pela via democrática. Tem como pressuposto a compreensão de que as ações desenvolvidas com recursos públicos devem ser regidas pelo interesse público de modo a atender, segundo as suas especificidades, ao conjunto da sociedade.

Formação continuada e gestão democrática

A qualidade da educação está relacionada à democratização do ensino público. Não pode ser confundida com a qualidade voltada aos interesses do capital, nem meramente a elevação de índices estatísticos com relação à repetência. Mas este entendimento passa pela formação dos sujeitos que atuam em diferentes espaços escolares e, fundamentalmente, dos gestores públicos. Daí porque consideramos relevante e pertinente emprendermos uma reflexão avaliativa de uma ação concreta que está sendo realizada nesta perspectiva, que é o curso de Especialização em Gestão Escolar, na modalidade EAD, na Universidade Federal do Oeste do Pará.

A gestão democrática da educação está relacionada a mais do que uma simples mudança nas estruturas organizacionais e requer mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma nova proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão onde haja participação dos envolvidos no processo educativo, ou seja, uma gestão efetivamente democrática. Nesta perspectiva, tomamos a posição de Cury (2002) quando afirma:

A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nesta perspectiva a, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. (p. 165)

A gestão democrática da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988. O pleno desenvolvimento da pessoa, marca da educação como dever de Estado e direito do cidadão, conforme o art. 205 da mesma Constituição ficaria incompleto se tal princípio não se efetivar em práticas concretas no chão da escola. Tais observações correspondem a uma clara compreensão da relação central entre a formação continuada de gestores escolares e o avanço da qualidade do ensino, da realização e do fortalecimento da gestão democrática da educação pública. Entendemos, por conseguinte, que a escola tem um papel fundamental para que possamos avançar na efetiva gestão democrática, em todos os espaços coletivos.

O curso de especialização ora estudado integra um conjunto de ações formativas presenciais, pretende democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações formativas com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social básico, uma vez que essa modalidade de educação, referenciada em projetos pedagógicos consistentes, possibilita, dentre outras: maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; redução dos custos de formação a médio e

longo prazo nas situações em que se verifique a impossibilidade de oferta de cursos presenciais de qualidade; instalação ou ampliação de infra-estrutura adequada nas universidades públicas e intensificação dos processos de formação de profissionais para atuarem com EAD e sua institucionalização no tocante à formação continuada.

A UFOPA integra o conjunto de universidades que desenvolvem o curso vinculado a escola de gestores propiciando a formação de especialistas em gestão escolar no Oeste do Pará, o que corresponde a um das mais importantes metas de sua atuação nos últimos anos, qual seja: a interiorização de ações com impactos nas mais diferentes regiões do Estado. Interessa-nos, portanto, conhecer o perfil dos gestores em formação, investigar suas concepções de gestão, as dificuldades enfrentadas em sua atuação profissional, as alternativas encontradas para solucioná-las e os temas de interesse dos projetos de intervenção dos cursistas desenvolvidos na sala ambiente Projeto Vivencial, que consiste no trabalho final do curso de especialização.

Pimenta (2001, p. 97), aponta para a necessidade de *desenvolver mais pesquisas que estudem a prática em contextos de políticas de inovação, estabelecendo seus nexos com os resultados de ensino*. Desta forma, acredita-se que este texto contribua para a discussão quanto a efetiva implementação da gestão democrática a partir da formação continuada dos profissionais que estão compondo as equipes dirigentes das unidades escolares.

Trabalhar numa perspectiva democrática torna-se desafiador, considerando a especificidade do sistema educacional e das pessoas envolvidas neste processo, apontando como uma das saídas para a melhoria da qualidade da educação, a gestão

democrática reflexiva, uma vez que esta qualidade a qual nos referimos está relacionada à democratização do ensino público.

Nessa perspectiva a relação gestor/escola/conselho/alunos é imprescindível para a efetivação da gestão democrática. Importante possibilitar com que o ambiente escolar seja propício aberto para que a comunidade sintam-se estimulada a participar juntamente com os demais membros que fazem das escolas um ambiente de formação de cidadão críticos pensantes. Nesse sentido, Alonso (1988) destaca a importância do papel do gestor escolar na efetivação desse processo,

Repensar a escola como um espaço democrático de troca e produção de conhecimento que é o grande desafio que os profissionais da educação, especificamente o Gestor Escolar, deverão enfrentar neste novo contexto educacional, pois o Gestor Escolar é o maior articulador deste processo e possui um papel fundamental na organização do processo de democratização escolar. (p. 11)

Contudo, a articulação de ideias permeia entre os gestores como uma saída para situações- problemas decorrentes da realidade vivida pelas escolas, pois através da articulação do gestor com a comunidade é possível também criar alternativas, elaborar e por em prática projetos que favoreçam a participação efetiva da comunidade escolar.

Considerações finais

A gestão democrática traz consigo o rompimento do paradigma centralizador, onde o gestor detém poderes individualizados. No entanto, é importante destacarmos que a descentralização não se restringe ao gestor. Conforme Luck (2011) não se pode pensar em construir a autonomia da escola sem agir no sentido de criar mecanismos

sólidos para sua democratização e desenvolvimento da consciência e responsabilidade social e competência para exercê-la.

Assim, as conclusões parciais da pesquisa apontam que a escola não pode ser confundida com a qualidade voltada aos interesses do capital, nem meramente a elevação de índices estatísticos com relação à repetência. Mas este entendimento passa pela formação dos sujeitos que atuam em diferentes espaços escolares e, fundamentalmente, os gestores públicos. Uma formação de cidadãos pensantes e críticos/reflexivos, podendo assim ser agentes participativos de uma escola democrática compreendendo as contradições presentes no cotidiano escolar e os determinantes objetivos e subjetivos que fundamentam o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas em nossa região. Nesse sentido a formação continuada para gestores contribuiu para somar saberes a serem aplicados em suas práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. O Papel do Diretor na Administração Escolar. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Centro Gráfico do Senado, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da educação. V.18, n 2 (jul/dez). São Bernardo do Campo, SP: ANPAE, 2002.
- LUCK, H. Liderança em Gestão Escolar. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (série Cadernos de Gestão: 4)
- MEC. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Nacionais do Curso de Pós Graduação em Gestão Escolar. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília, 2007.
- PIMENTA, S. G. A pesquisa em Didática – 1996 a 1999. 2 ed. In. CANDAU, V. M. (org.) Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA:

AÇÕES DA SEMED PARA QUALIFICAÇÃO DOCENTE

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

UFOPA

lilia.colares@hotmail.com

Resumo:

A pesquisa teve como objeto as políticas educacionais de uma secretaria municipal de educação, no que concerne aos recursos humanos, capacitação docente e educação no campo. Foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica/PIBIC, da Universidade Federal do Oeste do Pará, com dois subprojetos: *Ações desenvolvidas pela SEMED para qualificação de professores de escolas públicas municipais da cidade de Santarém no período de 2003 a 2010* e *Ações desenvolvidas pela SEMED para as escolas do campo no período de 2003 a 2010*. Os procedimentos metodológicos consistiram no levantamento e na análise de documentos da SEMED. Os resultados demonstram que a política educacional expressa os diferentes graus de entendimento do papel do poder público diante das efetivas demandas sociais. Mesmo considerando-se as suas limitações, podem resultar em melhorias para o processo de aprendizagem do exercício da democracia. Constatou-se que a execução de políticas educacionais, especialmente aquelas emanadas do MEC, fez com que fossem instituídas formas flexíveis de gestão, possibilitando maior envolvimento de diferentes setores da sociedade nos mecanismos decisórios como, por exemplo, o conselho de escolas.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Gestão municipal. Formação de professores.

Introdução

O reconhecimento do tema *qualificação docente* decorreu das políticas educacionais e da legislação e da intensificação das lutas de entidades representativas dos docentes. Ao longo desse processo, o docente passou a ser percebido, também, como um profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados, construídos e difundidos pela instância universitária, aos quais deverá expor-se durante tempo regulado de formação ou de capacitação e cuja crítica e superação necessita acompanhar e aprofundar, perspectiva que lastreia o que foi estabelecido, em 1996, pela Lei Nº. 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB. Assim, a formação em nível superior constitui um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica.

O presente texto apresenta e analisa as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, em Santarém-PA, no período de 2003-2010, e que foram voltadas para a qualificação dos professores. A partir da metodologia estabelecida, foram identificadas as ações de iniciativa local e/ou induzidas pelas políticas gerais visando a qualificação docente, o que exigiu a compreensão das prioridades e compromissos que as delineiam diante dos novos padrões de intervenção estatal, em decorrência de mudanças expressas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96). Ressalte-se que a LDB, pautada nas premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando a produtividade, a eficiência e a qualidade.

Análise das ações desenvolvidas pela SEMED

Buscou-se verificar não apenas a educação urbana, considerando que a educação do campo se constituiu como um novo paradigma educativo a partir das lutas dos sujeitos do campo e se consolidou institucionalmente com a Lei 9.394/96 (LDB da Educação). No artigo 28 da referida lei, são especificadas as adaptações necessárias para a oferta da educação básica à população do campo, por meio de:

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Destaca-se uma compreensão da riqueza da diversidade cultural do campo, enfatizada no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, quando define que *serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*. Todavia, segundo Caldart (2009), torna-se urgente a criação de políticas públicas que atendam à educação do campo. Políticas que reforcem a riqueza e a diversidade dos que vivem campo.

No município de Santarém, das 452 unidades de educação infantil e de ensino fundamental, 386 estão localizadas na área rural distribuídas em região de Rios (Lago Grande, Arapiuns, Várzea, Tapajós e Arapixuna) e Planalto. Entretanto, não identificamos uma política específica para atender às necessidades formativas dos professores do campo.

No que concerne aos recursos humanos e qualificação docente, Colares (2006), destaca que o corpo docente da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, em 1989, era formado na maioria por professores com apenas o 1º grau (atual ensino fundamental). A situação se agravava no campo, constituído, predominantemente por professores leigos²², muitos dos quais com apenas a formação primária.

No período delimitado para o estudo (2003-2010) percebe-se (ver quadro nº 1) que no ano de 2004, apenas 59,26% do total de docentes possuía curso de nível superior e 37,05% atuavam com o magistério. Para qualificar os professores, foi proposto o Projeto em parceria com Centro Tecnológico do Pará (CEFET) e um curso de pós-graduação em parceria com a UFPA/Programa Educimat.

Os reflexos desta ação foram mais presentes na área urbana, reduzindo o número de professores com apenas o magistério e aumentando o número de professores com ensino superior.

Educação Urbana QUADRO 1 - Qualificação Docente Secretaria Municipal de Educação, Santarém – 2003-2011

AN O	1º Grau		Magist		Outra formação		Est. Adicionai s		Lic. Curta		Lic. Plena		Total Geral
	S	%	s	%	S	%	S	%	s	%	s	%	
2003													947
2004			292	37,05			29	3,68			467	59,26	788

²² Neste caso, o conceito de leigo corresponde a não ter formação na área e nem formação fora da área. É o professor com formação em ensino fundamental incompleto e sem formação pedagógica.

2005			244	30,84			23	2,90			524	66,24	791
2006			207	24,61			24	2,85			610	72,53	841
2007			154	18,13			11	1,29			684	80,56	849
2008			180	19,65			20	2,18			716	78,16	916
2009			259	28,74			09	0,99			633	70,25	901
2010			185	20,02			09	0,97			730	79	924

Fonte: SETOR DE ESTATÍSTICA DA SEMED, 2011

LEGENDA: s = soma parcial, % porcentagem

Quanto a educação do campo os resultados não foram muito significativos. Mesmo assim, também houve avanço numérico na qualificação, conforme podemos observar no quadro abaixo

Educação do Campo

QUADRO 2 - Qualificação Docente Secretaria Municipal de Educação, Santarém – 2003-2011

ANO	1º Grau		Magistério		Outra formação		Est. Adicionais		Lic. Curta		Lic. Plena		Total Geral
	S	%	s	%	S	%	S	%	s	%	s	%	
2003													1170
2004			681	74			06	0,65			234	25,4	921
2005			564	60,5			05	0,53			363	38,94	932
2006			701	62,86			03	0,26			411	36,86	1115

2007			604	57,6 3			06	0,57			43 8	41,7 9	1048
2008			530	50,8 6			06	0,57			50 6	48,5 6	1042
2009			394	47,1 8			07	0,83			43 4	51,9 7	835
2010			370	39,9 1			07	0,75			55 0	59,3 3	927

Fonte: SETOR DE ESTATÍSTICA DA SEMED, 2011.

LEGENDA: s = soma parcial, % porcentagem

Os números apresentados corroboram a constatação de outra pesquisa na qual se concluiu que os professores se qualificam mas não aceitam ir para as escolas do campo, em função da precariedade que ainda marca esta modalidade de educação.

Em relação à formação insuficiente do professor, o problema persiste e essa questão é visível no momento da lotação. Os professores que possuem uma formação adequada se recusam a trabalhar no campo, por conta da distância em que se encontram as escolas e do baixo salário que lhes é oferecido; os que aceitam essas condições são os professores que não possuem formação suficiente e geralmente não possuem vínculo efetivo com a SEMED. (GUIMARÃES, p. 57, 2012).

Na Amazônia, essa problemática se agrava por várias razões. As distâncias nesta não são mencionadas em horas, mas em dias. Como agravante desse quadro, os meios de transporte e de comunicação ainda são extremamente precários. Os caminhos são os rios que, embora navegáveis, não seguem linhas retas, fazendo com que as distâncias se tornem ainda maiores. A baixa densidade populacional, e as

carências econômicas impõem uma série de transtornos aos moradores destas áreas distantes dos centros urbanos.

Na prática pouco tem sido feito pela SEMED para melhorar a situação das escolas e as condições de trabalho, de formação e, principalmente, de remuneração dos profissionais dessa região. Quanto ao acompanhamento técnico-pedagógico nas classes multisseriadas e bisseriadas, como já vimos anteriormente, ainda não virou realidade.

Guimarães 2012 (p. 57) destaca que:

As escolas dessa região, assim como as escolas de outras regiões brasileiras, geralmente apresentam problemas: a precariedade de sua estrutura física, professores com formação insuficiente, falta de apoio técnico-pedagógico aos profissionais de ensino, falta de biblioteca, entre outros, problemas esses que afetam diretamente o desempenho de seu corpo docente/discente, conforme estudos de Pereira (2005), Hage (2005) e Sousa e Ximenes (2004). Visando ao atendimento das necessidades dessas comunidades, a SEMED, por meio do FUNDEF e do FUNDEB, melhorou as condições físicas de muitas escolas nessa região, inclusive escolas anexas e multisseriadas, possibilitando o acesso à escolarização de muitas crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Faz-se necessário pensar políticas públicas em consonância com as necessidades formativas dos profissionais que atuam nas escolas do campo, para que possam contribuir efetivamente para a melhoria das condições de vida das pessoas que, estando distantes dos centros urbanos, já enfrentam uma série de dificuldades em seu cotidiano.

Considerações Finais

A política educacional expressa os diferentes graus de entendimento do papel do poder público diante das efetivas demandas sociais, tanto nas questões de financiamento como na forma de gestão. Por isso, podem ser centralizadoras ou descentralizadoras, assim como apresentar graus diferenciados de transparência na utilização dos recursos. Todavia, mesmo considerando-se as suas limitações, existem possibilidades de implementação de ações que possam resultar em melhorias para o processo de aprendizagem do exercício da democracia.

A execução de políticas educacionais emanadas do MEC, fez com que fossem instituídas formas mais flexíveis de gestão, possibilitando um maior envolvimento da sociedade nos mecanismos decisórios como, por exemplo, o conselho de escolas. Os municípios, através de seus órgãos administrativos, devem gerenciar seus sistemas de ensino em colaboração técnico-científica com a União e os Estados, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem as suas peculiaridades.

Em Santarém, gradativamente, vem ocorrendo a participação de outros atores na execução das políticas educacionais, como por exemplo: o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF; o Conselho Municipal de Alimentação Escolar e os Conselhos Escolares.

Referencias

- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996.
- CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo. In: ARROYO, M. G. et al (Org). Por uma Educação do Campo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- COLARES, Maria Lília I. S. Políticas educacionais no município de Santarém. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2006.
- GUIMARÃES, W. Políticas públicas de educação do campo e formação de professores. IN: XIMENES-ROCHA, S. H; COLARES, M. L. I. S. Formação de Professores: Pesquisa com ênfase na escola do campo. Curitiba, PR: Editora CRV, 2012.

**RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA: ALGUNS ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DO PROGRAMA NACIONAL DE
ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO – PRONATEC.**

Maurício Ivan dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS
Campus Canoas
mauricio.santos@canoas.ifrs.edu.br

Romir de Oliveira Rodrigues
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Campus Canoas.
romir.rodrigues@canoas.ifrs.edu.br

Resumo:

Nas três últimas décadas, para superar sua crise estrutural, o sistema capitalista tem experimentado estratégias que acabaram por redefinir o papel do Estado, diminuindo sua atuação como executor das políticas sociais. O contexto brasileiro apresenta, porém, algumas especificidades, pois a partir do crescimento econômico experimentado nos últimos anos, o Estado passa a desempenhar o papel estratégico de indutor da economia. Através de suas políticas, o Estado, privilegia e fortalece o setor privado para sustentar a competição no mercado mundial, criando assim as condições necessárias para a reprodução do sistema. Nesse contexto, o debate sobre a Educação Profissional e Tecnológica assume uma posição central, tornando-se um campo de disputa entre os vários sujeitos, públicos e privados, envolvidos neste campo da Educação. O objetivo central deste trabalho consiste na análise destas políticas, com destaque para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Este Programa estabelece metas audaciosas para a expansão da formação profissional e evidencia, em sua metas, objetivos e ações, um significativo repasse de verbas públicas para instituições privadas, especialmente o Sistema S, que se caracteriza como um agente central do Programa.

Palavras-chave: políticas públicas; Pronatec; relação público e privada

Nos últimos anos, com o crescimento econômico experimentado na economia brasileira, um dos elementos que tem ganhado destaque na agenda nacional é a questão da qualificação dos trabalhadores para acompanhar este processo de expansão econômica. Nessa perspectiva, o debate sobre a Educação Profissional e Tecnológica – EPT, em todos os seus níveis, assume uma posição central e torna-se um campo de disputa entre os vários sujeitos, públicos e privados, envolvidos com este nível de ensino.

As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, como todas as políticas sociais, devem ser cotejadas com as políticas econômicas, pois “não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrentes do processo de acumulação particular do capital.” (VIEIRA, 1992, p. 21).

Como características centrais do atual período do capitalismo, Peroni (2008) salienta que para superar a crise nas taxas de lucro, especialmente a partir da década de 1980, foram implantadas estratégias de superação - neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via - que acabaram por redefinir o papel do Estado, diminuindo sua atuação como executor das políticas sociais. Embora integrando estes movimentos, o contexto brasileiro apresenta, nos últimos anos uma alteração na função do Estado que passa a operacionalizar um conjunto de estratégias que podem ser caracterizadas, segundo Bresser (2006) e Veiga (2006), como Neodesenvolvimentistas.

O Neodesenvolvimentismo consiste “em um conjunto de propostas de reformas institucionais e de políticas econômicas, por meio das quais as nações de desenvolvimento médio buscam, no início do século XXI, alcançar os países

desenvolvidos” (BRESSER, 2006, p. 12). Nesse sentido, “as instituições devem garantir a propriedade e os contratos, ou, mais amplamente, o bom funcionamento dos mercados, que estes, por sua vez, promoverão automaticamente o desenvolvimento” (BRESSER, 2006, p. 18). Neste contexto, o Estado desempenha o papel estratégico de indutor da economia e reforça, através de suas políticas, sua atuação como representante dos interesses do capital, privilegiando e fortalecendo o setor privado para sustentar a competição no mercado internacional, criando assim as condições necessárias para a reprodução do sistema.

Nesta composição, a formação e qualificação da mão-de-obra são compreendidas como investimentos econômicos, insumos para o desenvolvimento dos processos produtivos e não como direito dos trabalhadores. É a Teoria do Capital Humano resgatada em suas bases, reafirmando o tecnicismo na busca de superar a defasagem entre os avanços tecnológicos e a capacidade dos trabalhadores em lidar com eles, origem de um suposto “apagão de mão-de-obra”. A Educação Profissional torna-se, então, uma ferramenta central para suplantar essa defasagem e, ao mesmo tempo, relega para o âmbito da iniciativa pessoal a busca por qualificar-se para a inserção no mercado de trabalho.

É na interação com este cenário que os vários programas e projetos para a EPT devem ser analisados, possibilitando a emergência das contradições, em suas concepções e práticas. Neste texto será focado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec – que contempla um conjunto de ações que visam a ampliar a oferta de vagas na EPT brasileira. É importante salientar que, por se tratar de um Programa em fase inicial de implantação, foram utilizadas fontes primárias, documentos e leis que o estabelecem, devendo, para uma apreensão mais

detalhada do processo, ser complementado pela avaliação de dados relativos à sua execução efetiva. Esta preocupação, de realizar o acompanhamento da execução do Pronatec ganha um relevo maior quando o Governo Federal apresenta metas audaciosas para o Programa como, contemplar 8 milhões de beneficiados, com investimentos de 1 bilhão de reais e a distribuição de 3,5 milhões de bolsas de estudo.

Para atingir estas metas, os objetivos do Pronatec, expressos na Lei 12.513, de 26.10.2011, são (i) Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; (ii) Fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica; (iii) Contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público, por meio da Educação Profissional; e (iv) Ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação profissional.

Para cumprir estes objetivos, foram definidas as seguintes ações: (i) Ampliação de vagas e expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; (ii) Fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de Educação Profissional; (iii) Incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos Serviços Nacionais de Aprendizagem²³; (iv) Oferta de Bolsa-

²³ Os Serviços Nacionais de Aprendizagem – Sistema S – tem sua origem na década de 1930, durante o Governo Vargas, e se constituiu em uma estratégia de formatação do Estado Nacional a partir, entre outros movimentos, do desenvolvimento e consolidação da indústria brasileira. Tendo como importante fonte de recursos fundos públicos, mas de gestão privada vinculada a entidades patronais, o Sistema S se consolidou, nas últimas décadas, como o principal agente na qualificação profissional no Brasil e transformou-se no padrão de referência para a oferta da EPT. A importância deste Sistema pode ser observada nos expressivos recursos mobilizados em 2010 que, conforme Frigotto (2011, p.246) foram de “aproximadamente 16 bilhões de recursos públicos, somando-se os recolhidos compulsoriamente pelo Estado e a ele repassados, e a venda de serviços ao setor público”.

Formação, nas modalidades Estudante e Trabalhador; (v) Financiamento da Educação Profissional e Tecnológica (FIES); e (vi) Expansão da oferta de Educação Profissional e Técnica de nível médio na modalidade de educação à distância (E-TEC).

Visando a concretização dessas ações, o Pronatec desenvolve as seguintes iniciativas: (i) Expansão da Rede Federal de EPCT; (ii) Bolsa-Formação Estudante e Trabalhador, esta última nas modalidades Seguro-Desemprego e Inclusão Produtiva; (iii) FIES Técnico Estudante e Empresa; (iv) E-TEC Brasil; (v) Brasil Profissionalizado; (vi) Continuidade do Acordo de Gratuidade Sistema S; e (vii) Ampliação da Capacidade do Sistema S.

Como a centralidade da análise em curso se dá na relação entre os agentes públicos e privados para a consecução dessas iniciativas, serão detalhadas as que, em sua formatação, evidenciam este relacionamento. O próprio Governo Federal afirma, na Exposição de Motivos Interministerial nº 19, de 28.04.2011, que encaminhou para o Congresso Nacional o Projeto de Lei do Pronatec, a necessidade de conjugar esforços para garantir a expansão da educação profissional e tecnológica com qualidade contando com a participação da rede privada e conclui que “neste contexto, as entidades do chamado “Sistema S” têm importantíssimo papel a desempenhar” (MEC/MTE/MF/MP/MDS, 2011).

Dentro desta perspectiva, a Bolsa Formação tem por objetivo ampliar a oferta de EPT para estudantes do Ensino Médio da rede pública e para trabalhadores a partir da concessão de bolsas financiadas pelo Governo Federal para ocupar vagas em cursos ofertados pelas Redes Públicas e Sistema S. A Bolsa Formação é dividida em três modalidades: (i) Estudantes, com oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC – e cursos Técnicos concomitantes aos estudantes do Ensino Médio Público; (ii)

Trabalhador – modalidade Seguro-Desemprego, a partir da oferta de cursos FIC para beneficiários do seguro-desemprego, com recorte inicial de reincidência, baixa escolaridade e faixa etária; e (iii) Trabalhador – modalidade Inclusão Produtiva, com oferta de cursos FIC, Brasil Alfabetizado e Mulheres Mil²⁴ atendendo o público dos programas federais de inclusão social, especialmente o Bolsa Família, com recorte inicial de baixa escolaridade e faixa etária.

O FIES Técnico é outra iniciativa do Pronatec articulada ao repasse de recursos para instituições privadas e está dividido em duas modalidades, Estudante e Empresa. Consiste no provimento de linha de crédito para estudantes, trabalhadores empregados e setor empresarial para o custeio de cursos da EPT no Sistema S e em instituições privadas habilitadas pelo Ministério da Educação – MEC.

Ampliação da Capacidade do Sistema S é uma iniciativa do Pronatec que objetiva ampliar e readequar a infraestrutura e os equipamentos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem. O financiamento tem como fonte o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES – que, em 2012, já repassou 1,5 bilhão ao “Programa Senai para a Competitividade Industrial” para investimento em obras de infraestrutura (construção, modernização e ampliação de unidades), além da aquisição de máquinas e equipamentos destinados ao aparelhamento das unidades.

Outra iniciativa relacionada diretamente com o Sistema S é o Acordo de Gratuidade que prevê ampliar progressivamente a aplicação em matrículas gratuitas de cursos técnicos e FIC dos recursos recebidos através da Contribuição Compulsória (fundos públicos) até a meta de 66,67% das matrículas, em 2014. Não existe, porém,

²⁴ O Brasil Alfabetizado e o Mulheres Mil são programas federais voltados, respectivamente, para a alfabetização de jovens, adultos e idosos e para a promoção, até 2010, da formação profissional e tecnológica de cerca de mil mulheres desfavorecidas das regiões Nordeste e Norte.

uma definição clara quanto aos tipos de cursos que devem ser oferecidos e, na ótica de Grabowski (2010), “oferecem vagas nas áreas mais baratas, nos cursos que não exigem grandes tecnologias e grandes laboratórios”.

Analisando essas iniciativas que integram o Pronatec, é possível concluir que o Sistema S é um agente fundamental deste Programa, sendo contemplado como beneficiário direto de recursos públicos. Esta centralidade dos Serviços Nacionais de Aprendizagem assume maior relevo quando fica indicada uma inter-relação entre essas iniciativas. Ou seja, se de um lado, o Acordo de Gratuidade pode gerar uma diminuição nas receitas, por outro, a Bolsa Formação, o FIES Técnico e a Ampliação da Capacidade do Sistema S promovem mecanismos de compensação, com o ingresso de recursos.

Essas conclusões precisam ser aprofundadas com o acompanhamento da execução do Pronatec, porém, fica evidenciado o recorte de qualificação restrita para o mercado de trabalho, e o protagonismo efetivo das instituições privadas na oferta dos cursos da EPT a partir de financiamento público.

Referências:

BNDES. BNDES aprova R\$ 1,5 bi para qualificação de mão de obra na indústria [29 de fevereiro, 2012]. Disponível em: [http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Sala de Imprensa/Noticias/2012/social/20120229_senai.html](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Sala_de_Imprensa/Noticias/2012/social/20120229_senai.html). Acesso em 10 de maio, 2012.

BRASIL. Exposição de Motivos Interministerial nº 19, de 28.04.2011. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=500080> Acesso em : 15.05.2012.

BRASIL. Lei n.º 12.513, de 26.10.2011. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/10487328/lei-12513-11>. Acesso em: 10.05. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003.

GRABOWSKI. G. Um balanço da gratuidade no Sistema S [4 de maio, 2010]. Rio de Janeiro: *Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio*. Entrevista concedida a Raquel Júnia. Disponível em:

<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=383&Destques=1>.

Acesso em 16.05.2012.

PEREIRA, L.C. Bresser. O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 3, p. 83-94, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>

PERONI, Vera. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do estado. 2008. Disponível em: http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_gestao/modulo1/po%EDticas_publicas_e%20gestao_da_educacao_veraperoni.pdf. Acesso em: 15.05.2012.

VEIGA, J. E. Neodesenvolvimentismo: quinze anos de gestação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 3, p. 83-94, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>

VIEIRA, Evaldo. Democracia e política social. São Paulo: Cortez, 1992. [Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 49]

PROGRAMAS BOLSA FAMÍLIA E BOLSA ESCOLA NO RECIFE: RESULTADOS DE UM ESTUDO

Rita de Cássia Barreto de Moura

SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco

ritabmoura@hotmail.com

Este estudo teve como principal objetivo analisar os Programas Bolsa Família e Bolsa Escola na Rede pública de ensino do Recife sob o olhar dos docentes, gestores das escolas e dos programas. Como objetivo específico, investigou as mudanças ocorridas no cotidiano das escolas, na prática pedagógica docente e no aproveitamento dos alunos assistidos. Pautado numa pesquisa bibliográfica, documental e de campo, articulou a abordagem qualitativa com a quantitativa. Os resultados mostram que docentes e gestores das escolas percebem os programas como assistencialistas e os gestores dos programas os concebem como emancipadores. Apesar de concepções antagônicas, todos os pesquisados sugerem que, assim como a frequência, a aprendizagem faça parte das condicionalidades dos programas. Além disso, o estudo mostra que os programas provocaram uma significativa redução da evasão escolar, aumento da presença da família na escola e mudanças na prática docente. No entanto, foi observado que não houve impactos positivos no desempenho escolar dos alunos assistidos.

Palavras-chave: Programas de Transferência de Renda, Educação e Estado e Pobreza.

BREVE HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA NO BRASIL

O período entre 1930 e 1943 marca o início da constituição de um Sistema de Proteção Social no Brasil. Neste período, o país passa por profundas transformações socioeconômicas, deixando de ser um país de base agrária para tornar-se de modelo industrial.

Nesse contexto, segundo Silva, Yasbek e Giovanni (2008), o Estado Nacional passa a assumir a regulação das políticas da educação, saúde, previdência, programas de alimentação e nutrição, habitação popular, saneamento e transporte coletivo. Contudo, ressaltam que a prioridade do Estado brasileiro era o mercado, mesmo constituindo-se enquanto responsável pela promoção e bem-estar social.

A cidadania estava baseada no mercado de trabalho e era o Estado quem controlava. Para ser considerado cidadão, seria necessário ter carteira assinada e pertencer a um sindicato, o que Santos (1987) definiu como “Cidadania Regulada”, restrita ao meio urbano.

Nas décadas de 1970 e 1980, nos governos militares, houve a expansão e consolidação do Sistema de Proteção Social através de programas e serviços básicos que funcionavam como compensação à repressão e ao autoritarismo contra os movimentos sociais e sindical.

Entretanto, o Estado não conseguiu o controle social por meio da expansão dos programas sociais, pois, a partir de 1970, a sociedade civil organizada protagonizou fortes movimentos e protestos de oposição ao regime ditatorial, ficando denominados de “novos movimentos sociais e sindicalismo autêntico” (SÁDER, 1995). É importante destacar o reordenamento e estruturação de novos partidos políticos, entre eles, o Partido dos Trabalhadores e a intensa atuação da igreja católica.

Neste momento, é ampliado o conceito de cidadania, pois, os embates se davam no sentido de ampliar os direitos sociais e resgatar a dívida social acumulada e agravada nos governos militares.

Entretanto, na década de 1990, todo esse processo de ampliação rumo à universalização de direitos é fortemente combatido pelo projeto adotado pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso que deu continuidade ao modelo inaugurado pelo Presidente Collor. Sob a orientação neoliberal, este projeto teve como objetivo principal o desenvolvimento econômico e a busca da inserção do país na economia globalizada.

Oliveira e Duarte (2005), discutindo a política educacional como política pública, descrevem a opção do governo e suas conseqüências:

A Carta Constitucional de 1988 consolida muitas das reivindicações presentes nas pautas dos movimentos que emergem com a derrocada do regime militar. Contudo, logo após ser promulgada, tal Carta passou a ser alvo de críticas do governo Sarney (1985-1989) e dos setores mais conservadores, sendo as conquistas sociais consideradas responsáveis pela ingovernabilidade do País. A década de 1990 inaugura-se com o governo Collor, que buscou operacionalizar o que ele chamava de modernização do Estado, ou seja, a implementação de reformas estruturais como os processos de privatização, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e o corte nos gastos públicos. O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscando desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados, bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal. (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p.284-285).

O Sistema de Proteção Social Brasileiro, em 1990, apresenta vários problemas como: superposições de objetivos, competências, clientela-alvo, agências e mecanismos operadores; instabilidade e descontinuidade dos programas sociais,

insuficiência e ineficiência, com desperdício de recursos; distanciamento entre formuladores de políticas e beneficiários; ausência de mecanismos de controle e acompanhamento de programas (DRAIBE, 1990).

Nesse contexto, os movimentos sociais e o sindical, imprimem nas suas agendas o combate às novas formas de exclusão social e econômica decorrentes das profundas transformações no mundo do trabalho: aumento do desemprego estrutural, associado à precarização do trabalho e o novo perfil de trabalhador que passa a ser exigido pelo mercado capitalista globalizado e competitivo.

Sendo assim, o trabalho estável e com carteira assinada, é substituído no contexto brasileiro por um precário Sistema de Proteção Social e por um movimento no sentido de fortalecer as relações trabalhistas terceirizadas, instáveis e de baixa remuneração. Também inclui-se neste cenário, o processo de flexibilização das relações de trabalho, o desmonte dos direitos sociais e trabalhistas conquistados na Constituição Federal de 1988. (SILVA, YASBEK, GIOVANNI, 2008,28p.).

O Brasil adotou nos anos 90 os parâmetros neoliberais que lhe atribuíram profundas mudanças, sendo a principal marca a sua própria função: Estado ajustador da economia nacional à economia internacional. Em decorrência, o país sofre submissão aos interesses dos países desenvolvidos e tem seu Sistema de Proteção Social desmantelado. A luta pela universalização dos direitos sociais básicos cede lugar a um processo de focalização das políticas básicas com características discriminatórias dos mais pobres.

Uma contradição merece destaque neste período, trata-se, de um lado, das conquistas sociais alcançadas e garantidas na Carta Magna, e de outro lado, têm-se na

atuação do Estado no campo social uma adoção de critérios restritivos com traços meritocráticos e compensatórios contribuindo para manutenção da desigualdade social brasileira.

O Sistema de Proteção Social Brasileiro não foi capaz de enfrentar o crescente índice de pobreza e o País inicia o século XXI com enormes discrepâncias entre os indicadores econômicos e sociais. O governo brasileiro opta pelo abandono da universalização das políticas sociais e assume no campo social ações focalizadas na extrema pobreza. Como descreve Silva (2003, 238p.):

A pobreza no País vem sendo orientada por uma lógica, de um lado, representada pela adoção de um conjunto desarticulado, insuficiente e descontínuo de programas sociais compensatórios, que na década de 1990 passam a se orientar pelos princípios da 'focalização', da 'descentralização' e da 'parceria' assentados no ideário neoliberal, tudo movido pela ideologia da 'solidariedade' e da reedição da 'filantropia' e da 'caridade', agora estendida ao âmbito empresarial. De outro lado, é mantido o modelo econômico baseado na sobre-exploração do trabalho e na concentração de riqueza socialmente produzida, cuja expressão é o aumento do desemprego, o incremento do trabalho instável e precarizado; a diminuição da renda do trabalho e a conseqüente expansão da pobreza.

A partir deste momento, o debate sobre transferência de renda começou a ser institucionalizado e teve início com as primeiras experiências de implementação de Programas de Transferência de Renda em Campinas (SP), Brasília (DF), Ribeirão Preto (SP), sendo seguidos de várias outras experiências no âmbito estadual e municipal.

Tais experiências preconizavam a transferência direta de renda de auxílio financeiro como forma de complementação de renda e de outros critérios estabelecidos. Um desses critérios seria ter na família crianças em idade escolar. Esses

são os primeiros movimentos de implantação dos denominados programas de renda mínima ou bolsa-escola no contexto do Sistema de Proteção Social no Brasil.

É somente a partir de 2003, com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em uma ampla aliança política liderada pelo Partido dos Trabalhadores, que se estabelece um processo de resgate das conquistas sociais dos anos 1980.

Oliveira e Duarte (2005, 280p.), reconhecem a importância dos programas de transferência de renda vinculados à educação no Brasil ao afirmarem que:

No Brasil os programas de renda mínima surgiram com uma estreita vinculação com os programas educacionais e voltados para os estratos mais pobres da população, que se encontram situados no patamar de mera sobrevivência ou de indigência. Os programas de renda mínima deveriam ter, aqui, um importante lugar, considerando que o Brasil ostenta enormes discrepâncias econômicas, figurando, no Relatório Mundial das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD-2004), com a pior distribuição de renda no mundo, em que os 20% dos mais ricos ganham até 32 vezes mais que os mais pobres. A desigualdade social manifesta-se também de forma perversa no sistema educacional, caracterizado por baixos índices educacionais, com 16% de analfabetos e evasão de 40% dos estudantes brasileiros que não conseguem concluir o nível obrigatório de escolaridade. É, portanto, um país portador de um sistema educativo bastante elitista, no sentido de que o direito à educação em todos os níveis ainda é um alvo distante.

A conclusão do referido estudo tem sintonia com as idéias dos autores citados e constata que os sujeitos pesquisados entendem a importância dos programas, apesar de divergir na concepção, pois os docentes e gestores das escolas os vêem como assistencialistas, enquanto os gestores dos programas como emancipadores. No que se refere às mudanças no cotidiano escolar, a pesquisa revela que os programas

reduziram a evasão escolar, trouxe as famílias para o cotidiano das escolas, provocaram mudanças positivas na prática docente, mas não houve mudanças no desempenho escolar dos alunos assistidos, sugerindo que é necessário haver a conjugação com outras políticas educacionais para a garantia do direito à educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: IPEA/IPLAN. Para a década de 90: prioridades e perspectivas de políticas públicas. Brasília, 1990.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html>>
- SÁDER, Eder. Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores na Grande SP. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva e. A política pública de transferência de renda enquanto estratégia de enfrentamento à pobreza no Brasil. Revista de Políticas Públicas, V. 7, nº2, 2003.
- _____; YASBECK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

**A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA POLÍTICA
PÚBLICA EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DE SALTO (SP) NA ADOÇÃO DO “SISTEMA
PRIVADO DE ENSINO”**

Rosilene R. S. Souza

UNICAMP

leni_silva@ig.com.br

Resumo

Este trabalho é fruto pesquisa de mestrado intitulada “A relação entre municipalização e adoção de ‘sistema privado de ensino’: a experiência de Salto (SP)”, em andamento, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Theresa Adrião e financiada pela Capes. O presente texto apresenta dados parciais da análise da implementação de uma política pública educacional no município de Salto (SP), referente à elaboração de material didático, para alunos do Ensino Fundamental, para o ano letivo de 2012, tendo em vista verificar em que medida a posição política da gestão educacional municipal se assemelha e se diferencia da maioria dos municípios que adotam o “sistema privado de ensino”. No estudo de caso intencionalmente selecionado utiliza-se a metodologia qualitativa constituída pela pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais, parceria público-privada e “sistema privado de ensino”

1 - Introdução

Este trabalho resulta da pesquisa de mestrado, em andamento, intitulada “A relação entre municipalização e adoção de ‘sistema privado de ensino’: a experiência de Salto (SP)”, sob orientação da professora doutora Theresa Adrião, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais (GREPPE) e ao Laboratório de Gestão Educacional (LAGE) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

De acordo com Adrião et al. (2009), a reforma do Estado Brasileiro de cunho gerencial, a partir de 1990, além de intensificar a política de descentralização da educação, por meio do processo de municipalização, adotou três estratégias para alterar o *modus operandi* do Estado: privatização, terceirização e publicização. Da articulação dessas orientações, resultam inúmeros arranjos político-institucionais pelos municípios para, na melhor das proposições, atenderem as demandas assumidas. Esse artifício corresponde a um conjunto de responsabilidades compartilhadas ou totalmente transferidas do setor público para o privado.

A pesquisa “Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo²⁵”, sob coordenação da pesquisadora Theresa Adrião, revelou três tendências privatizantes: oferta de vagas em creches, a contratação de assessoria para a gestão educacional e a adoção dos “sistemas privados de ensino”, que fornece os materiais apostilados e oferece uma

²⁵ Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo. Processo nº 2007/54207-4 (Fapesp). 2009.

gama de serviços educacionais, dos 645 municípios paulistas, de 1998 a 2010, 307 adotaram esse tipo de parceria.

O presente texto apresenta a análise da implementação de uma política pública educacional no município de Salto (SP), referente à elaboração de material didático, para o ano letivo de 2012, tendo em vista verificar em que medida a posição política da gestão educacional municipal se assemelha e se diferencia da maioria dos municípios que adotam o “sistema privado de ensino”.

Até meados do ano de 2011, o município de Salto não havia firmado nenhuma parceria com instituição privada no que concerne à adoção de sistema apostilado, contudo, no mês de junho do mesmo ano, a Secretaria Municipal da Educação (SEME) iniciou o projeto “Educação Repaginada”, destinado à criação e à implementação de material didático para alunos do Ensino Fundamental, optando por participar da elaboração do material mediante a atuação dos professores da rede municipal no projeto. A finalização da elaboração do material, do 4º bimestre, está prevista para o mês de julho de 2012.

Este estudo parte, essencialmente, das observações da pesquisa de campo e da análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os principais segmentos envolvidos no projeto, o Secretário da Educação de Salto, a Diretora de Formação do Departamento Pedagógico, uma Professora do Ciclo I, uma Professora do Ciclo II, a Assessora Educacional e a Coordenadora Geral do Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional Ltda. Examina-se também o edital, concorrência nº 01/2011.

2 - Caracterização de Salto (SP)

O município de Salto (SP) foi fundado em 1698, localiza-se no interior de São Paulo, na região sudoeste do estado e pertence à Região Administrativa de Sorocaba. De acordo com as informações da fundação Seade (2011), o município conta com 106.765 habitantes, numa área total de 133 km² e o Índice de Desenvolvimento Humano – IDHM (2000) é de 0,809.

Devido alguns pontos turísticos de natureza histórica, artística, religiosa e paisagística em 1999 a cidade adquiriu o título de Estância Turística. Não obstante, apesar do perfil turístico, a fonte de renda advém principalmente dos setores comercial e industrial. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SALTO, 2012)

No que concerne à educação, atualmente, o município possui dez Centros de Educação Municipal, que atendem alunos do Ensino Fundamental (regular e EJA - Educação de Jovens e Adultos), mantendo vínculo com mais 21 escolas de Educação Infantil da rede municipal.

A municipalização do Ensino Fundamental iniciou-se somente em 1999. Segundo Pedrina (1998), a Secretaria Municipal da Educação tardou o processo por razões econômicas e porque optou pela criação de uma rede própria, responsabilizando-se pela garantia (parcial) do Ensino Fundamental, além da Educação Infantil e da EJA que já eram de sua competência.

Com base na análise de dados do Inep (2011), esse processo de municipalização ocorreu de forma gradativa. Em 1999, a rede estadual era responsável pela matrícula de 14.936 alunos do Ensino Fundamental, em 2011, esse número declinou para 9.067. A rede municipal, em 1999, tinha 262 alunos matriculados e em 2011 esse número aumentou para 3.689, sendo 3.415 dos anos iniciais e 274 dos anos finais. Já no que se refere à Educação Infantil, a rede municipal, em 2011, possuía 3.292 alunos

matriculados, sendo 876 da creche e 2.416 da pré-escola. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram 625 alunos matriculados na rede.

3 – O projeto “Educação Repaginada”

De acordo com o secretário de educação de Salto, apesar de o município receber diversas propostas, até meados do ano de 2011 não havia firmado nenhuma parceria com instituição privada no que diz respeito ao sistema de ensino. No entanto, no dia 20 de junho de 2011, a Secretaria Municipal da Educação iniciou um projeto que se refere à criação e à implementação de material didático, denominado “Educação Repaginada”.

O material didático é desenvolvido por catorze professores da rede, o projeto conta também com uma assessora educacional, contratada por meio de convite, que tem o papel de coordenar e mediar o trabalho dos docentes com a “Módulo Editora e Desenvolvimento Educacional Ltda”, que foi contratada, mediante licitação, na modalidade concorrência (01/2011), tipo técnica e preço, para editar e imprimir os livros.

Conforme a SEME, esse material didático tem por objetivo:

[...] proporcionar a padronização dos conteúdos por ano e área do conhecimento, servir como amparo didático ao docente, juntamente com o material disponibilizado pelo MEC, e ter um foco exclusivo na realidade local, fazendo com as informações elaboradas maior sentido e similaridade às crianças que delas fazem o uso. Além disso, o fomento do turismo saltense e a educação para o trânsito também são focos do projeto. (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALTO, 2011)

O material é organizado por área de conhecimento: Linguagem (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas (História e Geografia) e por bimestre.

Os professores se reúnem de segunda à sexta-feira, no período da manhã. As entrevistas afirmam que eles são responsáveis por realizar as atividades pedagógicas articulando com a proposta curricular, bem como com a história, a cultura e a realidade local. O material de apoio varia desde livros didáticos a documentos sobre a cidade. Após a elaboração do esboço de um volume, o material é enviado para a editora que organiza, considerando o número de páginas, insere as imagens, sugere alterações, em seguida, devolve o material didático já num formato de livro para os professores revisarem, por fim, o material é enviado novamente à editora, com as devidas correções, para ser impresso.

Segundo o secretário, a SEME optou pela criação do material didático porque o material pronto geralmente não contempla a realidade local, além disso, esse material garantirá a identidade da rede municipal, valorizando a proposta pedagógica do município. O uso do material didático, intitulado “Aventura do Conhecimento”, início no ano letivo de 2012, neste primeiro ano, somente os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental utilizam o material, isso porque, segundo o secretário, é o público mais avaliado em provas externas.

4 - Considerações Finais

Segundo Adrião et al (2009), o estudo com os municípios paulistas sobre as parcerias público-privado revelou que a adoção do “sistema privado de ensino” para a educação pública configura-se em conjunto de cinco aspectos: falta de controle social, fragilidade conceitual e pedagógica, duplo pagamento pelo mesmo serviço, submissão

do direito à qualidade do ensino à lógica do lucro e a padronização de conteúdos e currículos escolares. O conjunto desses aspectos concretiza-se, geralmente, de forma combinada.

A pesquisa com Salto (SP), até o momento, mostra que este se diferencia da maioria dos municípios paulistas, ao passo que a SEME, ao optar por participar ativamente na elaboração do material didático, por meio da atuação dos professores no projeto “Educação Repaginada”, estabelece a articulação das atividades pedagógicas com a proposta curricular municipal, tendo em vista a contextualização dos conteúdos com o que a SEME entende por realidade local.

Todavia, por mais que a SEME tenha optado por não comprar um material pronto, a posição política da gestão educacional se assemelha a da maioria dos municípios, dada que permite a atuação do setor privado na implementação de uma política pública educacional, possibilitando a constatação dos aspectos supracitados.

De acordo com o secretário, o Conselho Municipal da Educação não votou na implementação do projeto de elaboração do material didático, porque não houve necessidade, a decisão foi exclusiva da SEME, assim sendo, verifica-se a inexistência do controle social, previsto na Constituição de 1988. Uma das exigências da SEME, ao adotar o material, foi a continuação do uso dos livros fornecidos pelo PNLD, porque, segundo ele, trata-se de um programa muito caro, financiado pelo governo federal, o que significa o duplo pagamento, por parte da população, pelo mesmo serviço. E além de ter contado com duas modalidades privatizantes: a consultoria educacional e a editora, uma empresa privada com fins lucrativos, a adoção do “sistema de ensino” em Salto (SP) representa a unificação do currículo que, certamente, compromete a

autonomia escolar, inibindo a criatividade e a iniciativa dos educadores e dos educandos.

Referências

ADRIÃO, Theresa. (coord.) et al. Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise das parcerias público-privado no estado de São Paulo. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Fapesp: 2007/54207-4, Rio Claro, UNESP, 366p. 2009a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). <http://www.inep.gov.br> – acesso em junho/2012.

PEDRINA, Larissa. A municipalização do Ensino Fundamental: uma questão ampla, nas especificidades do município de Salto. Campinas: Programa de Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, 1998. Trabalho de Conclusão de Curso.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALTO. <http://www.salto.sp.gov.br/historia_salto.html> - acesso em junho/2012.

A OFERTA DE BOLSAS NÃO OCUPADAS DO PROUNI COMO FERRAMENTA DE FINANCIAMENTO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Ruy de Deus e Mello Neto

FEUSP

Fábio da Silva Paiva

PPGEDU-UFPE

Resumo

Ao longo dos primeiros seis anos do ProUni foram ofertadas 1.128.718 bolsas, entre integrais e parciais e a quantidade de bolsas ofertadas aumenta a uma taxa média anual de aproximadamente 20%. Por outro lado, a comparação entre o número de bolsas com o de inscritos e a quantidade de bolsas ofertadas nos dá uma ideia da quantidade de bolsas não ocupadas. A partir dos dados do TCU observa-se que, no período entre 2005 e 2009, 260.000 vagas não foram ocupadas, o que representa 29% das vagas ofertadas. Isso se torna mais alarmante se observando que não há uma justificativa aparentemente plausível para o número de vagas não preenchidas, de tal modo se torna necessário discutir as possíveis justificativas para tal fato, trabalho este que se propõe com o presente artigo. Por meio de análise de dados apresentados no sistema SISPROUNI e encontrados no acórdão do Tribunal de Contas da União sobre o ProUni, este artigo irá discutir, analisando-o como enquanto política pública, as causas e consequências da “permissividade” legal do Programa.

Palavras Chave: *Financiamento público; ProUni; Oferta de Vagas*

Vagas não ocupadas, por quê?

De acordo com o TC nº 013.493/2008-4, em 2006, aplicando os critérios de nota e de renda do ProUni aos participantes do exame que estudaram em escola pública, verificou-se que de um total de 3,74 milhões de inscritos no Enem, 835 mil participantes possuíam as condições para concorrer às bolsas do ProUni. Dessa forma, como em 2006 foram ofertadas 138 mil bolsas e apenas 109 mil foram preenchidas, a hipótese de que não havia número de interessados no ProUni em número suficiente para preencher as vagas ofertadas não se sustenta. [...] Por isso, é preciso investigar um pouco mais detalhadamente o que pode estar causando a ociosidade das vagas. (TCU, 2010, p.23)

Em 2010 o Tribunal de contas da União advertia sobre a disparidade entre o número de vagas não ocupadas no ProUni e o número de vagas médio não ocupado no ensino superior privado com nítida vantagem ao ProUni. No acórdão lançado na Ata nº 30, de 18 de agosto de 2010, o TCU analisa a existência, ou não, de uma relação entre as bolsas ofertadas por turno e seu preenchimento. Distribuição esta apresentada na tabela abaixo.

Tabela 1 – BOLSAS OFERTADAS X BOLSAS PREENCHIDAS

	Bolsas ofertadas entre 2005 e 2009	Bolsas preenchidas entre 2005 e 2009	Percentual não preenchido entre 2005 e 2009
EAD	154.321	60.230	60,97%
Período Integral	23.584	20.438	13,34%
Matutino	156.223	101.599	34,97%
Noturno	490.639	390.669	20,38%
Vespertino	32.425	20.681	36,22%

Fonte: TCU (2010)

Mesmo a maioria das bolsas não ocupadas sendo ofertadas no turno da noite, é significativamente grande a quantidade de bolsas não ocupadas nos cursos à distância. Em termos absolutos, cerca de 94 mil bolsas à distância não foram ocupadas, contra 99 mil bolsas do turno noturno, o que poderia nos dar uma falsa impressão de que a grande quantidade de vagas não ocupadas tem força no turno noturno. Porém, ao observarmos o percentual de vagas não ocupadas, percebemos que 60,97% das vagas de EAD não foram ocupadas, contra 20,38% das vagas noturnas, ou seja, a oferta de bolsas noturnas representa três vezes mais bolsas do que a oferta de bolsas à distância, sendo possível afirmar que o impacto da não ocupação de bolsas a distância seja de grande relevância para o alto número de bolsas não ocupadas. Em outros termos, das vagas ofertadas, 18% são para cursos à distância, porém, dentre as vagas não ocupadas, 35% delas pertencem a essa modalidade. Já 57% das vagas ofertadas são para os cursos noturnos, e 37% das vagas não ocupadas pertencem a essa modalidade.

O TCU (2010) levanta como hipótese principal para o elevado número de vagas ociosas possível falha do SISPROUNI, que deixaria margem para um cálculo impreciso da quantidade de vagas necessárias e da quantidade de vagas extras solicitadas.

Conforme, foi evidenciado no TC nº 013.493/2008-4, o cálculo do número de bolsas que cada IES deve ofertar ao ProUni a cada processo seletivo é realizado diretamente pelo SISPROUNI. Dependendo da regra de proporcionalidade de oferta de bolsas escolhida pela instituição, ou seja, em todo processo seletivo do ProUni, cada IES deve informar, manualmente, para cada curso e turno o número de estudantes ingressantes efetivamente pagantes e o respectivo valor da mensalidade cobrada. O número de bolsas que cada instituição deve ofertar a cada processo seletivo dependerá dessa

quantidade de estudantes e do valor da mensalidade informada.

O referido TC apresenta as brechas no sistema de cálculo que podem possibilitar manipulações das vagas a serem ofertadas pela IES, portanto, o risco está no fato de as instituições de ensino poderem informar um número menor de estudantes ingressantes do que o real, a fim de que tenham que ofertar menos bolsas, pois a instituição é obrigada a disponibilizar vagas em todos os cursos disponibilizados. Ou ainda, que venham a informar vagas em cursos com menor custo operacional. (TCU, 2010, p.27)

Reforçando a crítica sobre a não necessidade de financiamento de vagas para cursos à distância, observamos que, dentre todas as vagas para essa modalidade oferecida no Brasil, apenas uma ínfima parte é composta por bolsistas do ProUni. Para demonstrar, observamos que, no período entre 2005 e 2009, foi totalizada a concessão de 60.257 bolsas do ProUni, entre integrais e parciais, para a modalidade à distância. Em contrapartida, só em 2008 havia 448.973 estudantes matriculados em cursos à distância em IES privadas brasileiras.

O TCU (2010) aponta como principal responsável para esse alto índice de vagas não ocupadas uma “falha” na legislação do Programa. Em seu marco legal, o ProUni deixa clara a exigência de oferta das vagas pelas IES, e não de sua ocupação. Ao afirmar que a IES deve oferecer uma vaga, a Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005) permite que a IES ofereça vagas sem a obrigação de justificar sua possibilidade de vir a ser ocupada. Isso serve, para as IES, como ferramenta na obtenção do número necessário de bolsas ofertadas exigidas pelo Programa. Assim, para atingir a quantidade mínima de bolsas necessárias à manutenção do ProUni, as IES inflam sua oferta com vagas em cursos à distância, conseqüentemente menos onerosos, mesmo cientes de que essas vagas não serão ocupadas. É possível, com isso, aumentar a oferta total de bolsas e ainda assim

diminuir o número de vagas presenciais ocupadas, sem o risco de perder a isenção de impostos dada pelo Programa. Sobre isso o TCU (2010) afirma:

Assim, basta à instituição aderir ao Programa para que receba os benefícios fiscais acima citados, isto é, de 1000 vagas oferecidas pela IES se apenas uma for ocupada, pelas regras atuais do Programa, a IES recebe a isenção total dos mesmos tributos que outra IES que teve todas as suas 1000 vagas ofertadas preenchidas. (TCU, 2010, p.21)

O TCU (2010) destaca também que esse mesmo mecanismo pode estar sendo usado pelas IES com a oferta de bolsas em cursos com baixa procura ou de baixo custo, como forma de garantir suas obrigações para com o Programa. Assim, oferecendo vagas que não seriam ocupadas em caso algum, a IES garante sua obrigação para com o Programa, sem necessariamente sofrer algum impacto na receita obtida com o pagamento de mensalidade pelos estudantes dos cursos mais concorridos, e conseqüentemente mais caros. E mais, corre o “risco” de oferecer vagas e não ter gasto algum com as aulas, visto que essas sequer podem ser ocupadas.

Tal “falha” legal pode vir a significar um aumento da quantidade de vagas ofertadas pelo Programa, representando um ganho político para às estatísticas oficiais, e ainda assim significar a perda de bolsas efetivamente ocupadas pelos estudantes em cursos de difícil acesso, ficando então as IES com o bônus de aderir ao programa, mas sem parte do ônus disso decorrente.

Seria possível, com uma prévia análise dos dados, partirmos em defesa do Programa no que se refere à negação do seu papel de impulsionador do crescimento do ensino superior privado, bastaria observarmos apenas os dados referentes à quantidade de vagas ofertadas pelas IES privadas. Com o início do Programa há uma queda bruta do crescimento do número de vagas presenciais que cai de uma taxa de

crescimento de 16,9% em 2004 para uma taxa de 5,5% em 2005. Ou seja, se havia a possibilidade de um impulso no crescimento de vagas presenciais em IES privadas, em decorrência do ProUni, este dado analisando de maneira simplificada nos mostraria que houve o processo inverso. Ou seja, o ProUni aparentemente teria freado o crescimento médio em taxas abaixo da metade do crescimento de anos anteriores, porém uma análise complementar se mostra necessária. Primeiramente, em momento algum o Programa trouxe estabilização do número de vagas ofertadas, ou seja, o Programa estabiliza a taxa de crescimento médio das vagas ofertadas por IES privadas, sem significar que ele freou ou impulsionou o crescimento diretamente. Mais ainda, levando-se em consideração o processo de implementação do programa em 2005, a adesão das IES ao programa foi feita de forma abrupta. A Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005) é de 13 de janeiro de 2005, e o primeiro processo seletivo do ProUni aconteceu já para o primeiro semestre de 2005, o que justifica, num primeiro momento, a queda do número de vagas ofertadas pelas IES, já que essas foram obrigadas a destinar um percentual grande de vagas ao Programa, como condição de adesão. E mais, se considerarmos a obrigatoriedade de adesão das IES sem fins lucrativos, vamos ter que considerar também que essas deixaram de oferecer vagas gratuitas, as quais, muitas vezes, já eram obrigadas a oferecer, substituindo-as por vagas regulares destinadas ao ProUni, e que visavam atingir a cota necessária ao Programa a partir desse instante. Com a estabilização do Programa e melhor organização do processo de seleção, foi possível manter estável a taxa de crescimento das vagas em IES privadas. Ainda assim é necessário observar que o aumento na taxa de crescimento da oferta de bolsas não significou um aumento proporcional na oferta de vagas presenciais. Uma melhor organização por parte das IES proporcionou aumento de bolsas ofertadas sem a

necessidade de aumentar a oferta de vagas presenciais. Ou seja, as IES teriam passado a usar da oferta de bolsas para cursos à distância ou de cursos com baixa procura, como forma de atingir os índices obrigatórios do Programa, sem necessariamente impactar o crescimento da oferta de vagas presenciais. Bolsas ofertadas em cursos de baixa procura, e cursos à distância serviriam para dar às IES margem para cumprir suas obrigações para com o Programa, sem a necessidade de ampliar as vagas por elas ofertadas. Na prática, as IES trocam uma vaga naturalmente não ocupada pelo espaço destinado a uma bolsa do Programa e, assim, não precisariam oferecer uma nova vaga, conseqüentemente não aumentando a oferta.

Se por um lado o aumento da oferta de bolsas não significa o crescimento proporcional da oferta de vagas, ele não deixa de significar o crescimento do ensino superior privado. O Programa passa a servir como garantia da não necessidade de uma IES deixar de oferecer uma vaga que não seria ocupada, e também garante a abertura de novas vagas na modalidade a distância. Com isso, passa a garantir, de uma forma ou de outra, a manutenção das vagas pré-existentes e a criação de novas vagas.

Após a implementação do Programa, há uma nítida mudança do perfil de vagas não ocupadas no ensino superior privado, se anteriormente essas vagas não ocupadas cresciam pela demanda do mercado, elas passaram a ser utilizadas como ferramenta de manutenção das IES vinculadas ao ProUni. Ou seja, se anteriormente a vaga não ocupada surgia como resultado de uma falha decorrente de vagas excessivas por conta da rápida expansão do ensino superior privado, essas agora passaram a servir como garantia da não necessidade de distribuição de bolsas para cursos mais concorridos. Dessa forma, a abertura de novas vagas em cursos de alta procura não significou a conseqüente distribuição de bolsas para esses cursos, ficando as IES livres para abrir

novas vagas em cursos com retorno garantido. E, desde que mantivessem constante esse percentual de bolsas não ocupadas, as IES passariam a garantir todas as isenções decorrentes do ProUni, sem o risco de ter sua expansão para cursos mais rentáveis ameaçada.

Considerações Finais

Destacamos e reforçamos, desde o início do trabalho, que o ProUni se mostrou uma importante ferramenta de expansão e manutenção de vagas do ensino superior privado. Assim, se fez necessário dar devido destaque aos mais diversos mecanismos utilizados pelas IES como forma de garantir a expansão do setor, sem necessariamente significar perda financeira. Para isso, apresentamos dados que nos permitem atribuir ao ProUni, e a sua utilização, características que garantem a expansão do sistema de ensino superior privado. Tal mecanismo tem sido utilizado pelas IES privadas, por conta da clara fragilidade legal do Programa que permite inúmeras vagas oferecidas que, no entanto, com a ciência das IES e do governo federal, nunca serão ocupadas.

A existência de vagas ociosas vem sendo utilizada pelas IES como ferramenta para a garantia da oferta mínima à manutenção da IES vinculada ao Programa, e, por outro lado, como a garantia de que, mesmo diante da certeza de não ocupação, essas vagas poderiam ser oferecidas sem o risco de que a IES tivesse algum prejuízo. A não obrigatoriedade de ocupação de vagas ofertadas também serve ao governo como forma de ampliação do número de ofertas, já que, como forma de garantir a quantidade mínima de bolsas, algumas IES criam vagas fictícias, em EAD ou não, ampliando, ao menos estatisticamente, a oferta de vagas no ensino superior, financiadas pelo governo federal. Como propaganda eleitoral, oferecer vagas, mesmo

que nunca sejam ocupadas, serve como um chamariz político bastante interessante. O fato de não ter preenchida uma vaga nunca será dado como de responsabilidade dos governos ou das instituições, apesar de nesse caso sê-lo, já que a existência da vaga e sua não ocupação, automaticamente, são atribuídas a um desinteresse dos estudantes por vagas. Fica claro o ganho do governo quanto a isso quando observamos que não são apresentados no site oficial do Programa, tampouco no banco de dados oficial, dados referentes às bolsas ocupadas, e sim às ofertadas. Outra característica da “passividade” do governo é o descontrole em relação à abertura de vagas a distância com bolsas do ProUni. Tais vagas já seriam naturalmente estranhas, já que devemos considerar que uma vaga a distância requer menos gasto e tempo que uma presencial, e, somado ao fato de 50% das bolsas a distância não estarem ocupadas, era de se esperar, no mínimo, uma política governamental de controle sobre sua abertura e seu financiamento.

Ainda que sob a bandeira de política social, o ProUni serve como catalisador do processo de expansão do setor privado mercantil e passa também a servir como ferramenta de exclusão social por não ter legislação específica que exija que vagas sejam abertas nos cursos de maior prestígio social, fazendo com que as instituições escolham onde querem oferecê-las de acordo com seu interesse comercial.

Referências

SISPROUNI. *Dados e estatísticas do ProUni*. Disponível em <<http://prouniportal.mec.gov.br/>> Acesso 26 de maio de 2011.

TCU (Tribunal de Contas da União). **Ata nº 30, de 18 de agosto de 2010**.

**AJUSTE FISCAL E SEUS REFLEXOS NO FINANCIAMENTO E EXECUÇÃO DO
SERVIÇO PÚBLICO EDUCACIONAL.**

Simone Alves Cassini
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES
scassini@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho refere-se ao desenvolvimento da tese de doutoramento que por meio de um estudo histórico-interpretativo, adotando como eixos analíticos Estado e política, tem como objetivo analisar o aspecto fiscal do federalismo brasileiro e sua influência na relação intergovernamental quanto à execução das competências materiais comuns, em específico, a educação. O federalismo fiscal é tratado na pesquisa, para além de um componente da estrutura federativa, um instrumento de política econômica que tem reflexos tanto na política de financiamento da educação quanto na relação intergovernamental dos entes federados. Tem como limitação analítica, as modificações da estrutura fiscal ocorridas pós Constituição de 1988, principalmente a partir da década de 1990, período em que estava em voga a Reforma Gerencial do Estado e as medidas econômico-fiscais que fizeram/fazem parte do cenário econômico atual, e afetam o financiamento das políticas públicas. Dessa forma, pretende-se contribuir para o debate sobre relação federativa quanto ao financiamento e prestação do serviço público educacional.

Palavras-chave: Federalismo fiscal, financiamento, educação.

Introdução

Apresentamos, neste artigo, a proposta de pesquisa de doutorado que tem como foco analítico a estrutura fiscal do federalismo cooperativo brasileiro, considerando-o, para além de seu aspecto tributário, instrumento de regulação econômica que tem reflexos tanto no financiamento de políticas públicas quanto na relação intergovernamental dos entes federados para a execução das competências materiais comuns, em específico, a educação.

Assim, pesquisa tem como objetivos identificar os fatos e as medidas econômicas que motivaram as iniciativas de regulação fiscal a partir do governo Itamar Franco; analisar as medidas econômico-fiscais adotadas no período, suas justificativas e implicações nas contas públicas, bem como, no financiamento da educação; as influências das modificações ocorridas quanto a tendência de governo estadualizado para um federalismo de coordenação, no estabelecimento de políticas de financiamento da educação e identificar os impactos das políticas econômico-fiscais na relação federativa intergovernamental.

Justificamos o corte histórico da pesquisa a partir da segunda metade dos anos 90 pelas grandes mudanças ocorridas na economia e na configuração federativa fiscal. Inicialmente, pelo Plano Real, liderado por Fernando Henrique Cardoso na função de Ministro no governo de Itamar Franco (1992 – 1994), resultando no plano de reforma do Estado, ocorrida no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 -1998/ 1999-2002), que tiveram segmento nas políticas desenvolvidas no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e o debate atual sobre os impactos da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 233/08 sobre o financiamento das políticas sociais, em

específico, a educação, além de outras medidas econômico-fiscais (a exemplo do fim da DRU e redução/isenção de impostos, como o IPI), que fizeram/fazem parte do cenário econômico do governo atual. Assim, a pesquisa tem como foco a reestruturação do federalismo fiscal brasileiro e suas implicações no financiamento e na relação intergovernamental dos entes federados na prestação do serviço público educacional.

A reestruturação do federalismo fiscal brasileiro e a redução da capacidade de investimento na educação.

Desde que foi promulgada até a presente data, somam-se 70 o número de emendas que modificaram os artigos da Constituição Federal de 1988. A maior dessas emendas se concentra no aspecto fiscal do Estado, portanto, podemos afirmar que a estrutura do Estado como desenhada em 1988 já não é mais a mesma.²⁶

Essas Emendas, que tiveram características de reformas constitucionais, ocorridas principalmente na década de 90, afetaram a federação quanto ao aspecto fiscal, alterando o equilíbrio entre as unidades federativas em favor da União, e ao caráter de condicionamento das políticas sociais, limitando a autonomia decisória dos estados e municípios (BRANCO, 2007)²⁷. Isso ocorreu porque as medidas tomadas pelo governo federal objetivavam a coordenação e controle das ações dos governos subnacionais, revertendo a tendência estadualizada de governo que vigorava até a época (desde a promulgação da Constituição Federal de 1988), com o argumento de

²⁶ A década de 90 foi o período que mais ocorreram modificações na Constituição. Fazendo uma comparação dos governos entre 1992 a 2013 quanto à quantidade de emendas promulgadas, temos: governo Collor – 2 emendas; governo Itamar Franco – 2 emendas; governo Fernando Henrique Cardoso – 1º mandato 16 emendas / 2º mandato 19 emendas (35 emendas no total); governo Lula – 1º mandato 14 emendas / 2º mandato 14 emendas (28 emendas no total); governo Dilma – 3 emendas.

²⁷ A Reforma teve seu foco no ajuste fiscal (47,06% das emendas federativas).

que os mecanismos de controle são importantes para se alcançar uma gestão fiscal equilibrada (SILVA, 2005).

Estava também em curso, o problema da crise financeira que refletia sobre as finanças do Estado. Uma das grandes conseqüências geradas pela combinação dessa crise econômica que avassalou a economia nacional até a década de 90, e a implantação de políticas de combate a crise, sob controle expressivo da União, foi o endividamento dos estados (a chamada dívida mobiliária),²⁸ que creditam à União valores exorbitantes, que compromete o incremento de políticas de desenvolvimento local²⁹.

Apesar do pagamento mensal de prestações da dívida pelos estados à União, o montante que era, em 1998, de R\$ 93,24 bilhões, teve seu saldo devedor calculado em 2008 de R\$ 320,25 bilhões. Com essas informações, a idéia que surge é a de que os estados subsidiam a União (CASAROTO, 2010), ou seja, vem ocorrendo um papel inverso na relação intergovernamental entre a União e os estados.

Hoje, o debate gira em torno da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 233/08, que modifica grande parte da política fiscal, inclusive, alterando parte dos instrumentos de receita da política de financiamento da educação. Segundo Salvador (2008), essa proposta acarreta graves conseqüências ao financiamento das políticas sociais no Brasil, alterando a vinculação das fontes de financiamento exclusivas das políticas de seguridade social, educação e trabalho.

²⁸ Segundo o relatório da CPI da Dívida Pública, a política econômica de juros altos é a principal responsável pelo crescimento da dívida pública (Dívida contraída pelo governo para financiar gastos não cobertos pela arrecadação de impostos e para alcançar objetivos da política econômica, como controlar o nível de atividade, crédito, consumo ou captar dólares no exterior).

²⁹ Casarotto (2010) apresenta como exemplo da proporção dessa dívida, o caso do estado do Rio Grande do Sul, em que a parcela que repassa mensalmente à União equivale à 11,52% de suas despesas totais. Para ter uma noção do quanto significa esta quantia, o autor comparou-a com as despesas com a função educação (12,31% das despesas), segurança pública (9,28%) e saúde (9,99%).

Coordenação e ingerência da União no financiamento da Educação Básica.

As reformas engendradas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), além da característica econômico-fiscal, tiveram caráter centralizador, consideradas como ações de coordenação por autores como Bercovici (2003), Abrúcio (1998) e Branco (2007), o que modificou uma tendência estadualizada de governo que vigorava antes mesmo da Constituição Federal de 1988 (Branco, 2007).³⁰

As Emendas Constitucionais promulgadas no governo FHC, que fizeram modificações estruturais no federalismo fiscal são consideradas na pesquisa, como marco jurídico do rompimento da tendência estadualizada de governo. Como marco político, temos a “quebra de braço” entre o presidente FHC e o governador do estado de Minas Gerais Itamar Franco (1999-2003), quanto à negociação do pagamento da dívida mobiliária.

Assim que tomou posse, Itamar Franco decretou a moratória do Estado de Minas Gerais. Entre outros aspectos, o governador alegava a necessidade de se empreender uma auditoria na dívida estadual que, entre outros pontos, era atrelada a uma taxa de juros de 7,5% ao ano. Essa atitude do ex-presidente teve conseqüências econômicas e federativas no Brasil, já que foi o pontapé inicial para os demais estados questionarem a pactuação da dívida mobiliária, fenômeno que revela a crise intergovernamental gerada pela reestruturação econômico-fiscal do Estado.

Da promulgação da Constituição até as iniciativas do governo FHC, o federalismo girava em torno da descentralização política, voltada para os governos estaduais. A partir da Reforma Gerencial do Estado (1995) houve maior centralização

³⁰ Considerando como marco, a eleição dos governadores, em 1982.

nas ações da União, aumentando sua capacidade de ingerência, planejamento e coordenação. Instituída em 1996, a política de fundos na educação se caracteriza como resultado da capacidade de ingerência e coordenação da União nas contas dos estados, reservando, redistribuindo e fazendo-os aplicarem um mínimo em serviços educacionais essenciais, mas que sofre os reflexos das políticas econômico-fiscais de regulação, e o papel subsidiário que o Estado vem assumindo.

Considerações finais

A pesquisa propõe um estudo histórico-interpretativo do federalismo fiscal, utilizado como instrumento regulatório da economia nacional, que tem reflexos tanto no financiamento quanto na relação intergovernamental para a execução dos serviços educacionais. Isso porque o ajuste fiscal engendrado a partir da década de 90 tivera caráter de reforma econômica, ou seja, o federalismo fiscal utilizado como mecanismo regulatório da política econômica nacional que, por ser instrumento de captação e distribuição de receitas, tem reflexos na política de financiamento da educação. Apesar dos avanços quanto ao financiamento, ocorridos na década de 90, os estados tiveram reduzida a capacidade de investimentos na área social a partir da instituição de planos econômicos realizados nesse período, principalmente pelo compromisso assumido com a dívida mobiliária que, além de revelar o Poder Central como ente subsidiado pelas unidades federadas, este se desonera ao assumir o papel subsidiário na prestação dos serviços educacionais básicos.

Em suma, foi a partir da segunda metade da década de 90 que, pela reestruturação econômico-fiscal, houve uma inversão da tendência governamental descentralizada – voltada para maior ingerência dos estados na política nacional – para uma política de controle da economia e da renda nacional, com maior domínio e

coordenação do governo federal, que vem assumindo um papel tanto subsidiário quanto subsidiado pelos estados, quando se trata de financiamento e execução de serviços educacionais.

Referências

- ABRUCIO, F. L. . Os Barões da Federação: os governadores e a redemocratização brasileira. São Paulo: Hucitec/ USP, 1998.
- BERCOVICI, G. Desigualdades Regionais, Estado e Constituição. São Paulo: Max Limonad. 2003.
- CASAROTO, J. P. Refazimento do contrato da dívida pública dos estados com a União: Uma imposição política e técnica. CPI da dívida pública. Câmara dos Deputados. Brasília. 2010.
- BRANCO, F. L. A democracia federativa brasileira e o papel do senado no ajuste fiscal dos anos 90. Tese de doutorado, USP. São Paulo: 2007.
- SALVADOR, E. Reforma tributária desmonta o financiamento das políticas sociais. CESIT – Instituto de Economia da Unicamp. Carta Social e do Trabalho. Tema: Reforma tributária, equidade e financiamento do gasto social. Nº 8, jan/ago. Unicamp – Campinas, 2008.
- SILVA, M. S. Teoria do federalismo fiscal: notas sobre as contribuições de Oates, Musgrave, Shah e Ter-Minassian, Revista Nova Economia. Belo Horizonte, v. 15, p. 117-137, 2005.

NAVE: AÇÕES INTEGRADAS DO INSTITUTO OI FUTURO COM A ESCOLA**PÚBLICA**

Wania R. Coutinho Gonzalez
UERJ/FEBF e Universidade Estácio de Sá/RJ
waniagonzalez@terra.com.br

Eduardo Campos de Azevedo
Universidade Estácio de Sá/RJ
azevedo.eduardo@gmail.com

Resumo:

O presente texto aborda em caráter exploratório as ações educativas desenvolvidas pelo Instituto Oi Futuro em articulação com a escola formal pública na modalidade de Ensino Médio Integrado. Inicialmente, descreveremos o Instituto Oi Futuro privilegiando os aspectos relacionados aos seus antecedentes e à sua implementação no Brasil a partir do ano 2008. A seguir, efetuamos uma reflexão da relação público-privada à luz dos autores Peliano (2001), Puryear (2000) e Bomeny e Pronko (2002). Os dados apresentados foram obtidos a partir de pesquisa documental e integram o relatório de pesquisa da dissertação em andamento “AÇÕES EDUCATIVAS NÃO-FORMAIS DA INICIATIVA PRIVADA EM ESPAÇOS FORMAIS DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”.

Palavras-chave: parceria público-privada, educação não formal, ensino médio integrado.

Introdução

O conceito do Núcleo Avançado em Educação (NAVE) teve origem em estudos preliminares na unidade do Recife, em 2005, quando ainda atuava de forma concomitante com a Escola Estadual Técnica Cícero Dias. Três anos depois, o NAVE do Rio de Janeiro trouxe novas propostas e formas para o programa, com um projeto pedagógico de Ensino Médio Integrado criado pelo falecido professor Antônio Carlos Gomes da Costa (ex-redator do Estatuto da Criança e do Adolescente). Tiveram influência ainda em sua concepção os resultados de uma pesquisa do Oi Futuro acerca das relações possíveis entre educação, tecnologia e cultura contemporânea e referências de instituições diversas no Brasil e exterior. Para implantar este projeto inédito, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro criou uma nova escola, selecionando para seu quadro um conjunto de profissionais de sua rede e a esta unidade deu o nome do físico criador do CNPq, José Leite Lopes (OI FUTURO, 2011).

Localizada em uma antiga estação telefônica da Oi, na rua Uruguaia, 204, no bairro do Andaraí, o Colégio Estadual José Leite Lopes recebeu do Instituto Oi Futuro um imenso investimento em todos os seus detalhes. Para sua concepção arquitetônica contratou o renomado designer Jair de Souza e uma equipe de arquitetos, que juntos implementaram uma série de inovações que vão desde a distribuição dos espaços, passando por imagens que remetem à tecnologia e educação nas paredes, salas com mobiliários diferenciado em cor e estilo com quadros inteligentes, ar-condicionado central em seus sete andares, cinco laboratórios de informática, refeitório, estúdios de áudio e vídeo com equipamentos de alta definição, auditórios, espaços para exposição, biblioteca, sistemas de segurança complexos,

escadas largas e seguras para evasão em caso de incêndio e uma imensa obra de arte de mais de 300 metros quadrados, ao céu aberto e muito bem iluminada à noite em sua fachada (AZEVEDO, 2012).

Apesar do investimento merecer nossa atenção, as ações do Instituto Oi Futuro nas escolas públicas não são novidade. Somente até 2010, o projeto Oi Tonomundo atendeu cerca de 450 mil alunos e mais de 16 mil professores em 680 escolas públicas conveniadas nos 25 Estados mais distrito federal. No projeto Oi Conecta proveu acesso a internet banda larga para 37.514 escolas públicas com o objetivo de disponibilizar para toda rede pública as novas tecnologias educacionais desenvolvidas em dez anos de ação (OI FUTURO, 2012). A novidade está no projeto do Núcleo Avançado em Educação (NAVE), uma ação que integra as ações não formais do Instituto Oi Futuro com a escola formal pública na modalidade de Ensino Médio Integrado e que vem se propagando pelo País. Sua primeira incursão ocorreu em 2009 com a conversão da escola do Recife para o modelo do NAVE, com previsão da mesma medida de conversão para duas outras escolas no Estado de Rondônia. No ano de 2010 surgiram ainda variantes da proposta originária, como o projeto do Núcleo Avançado em Tecnologia Alimentícia (NATA) e o projeto da Escola Erich Walter Reiner, que hoje atuam em parceria com o governo do Estado do Rio de Janeiro de forma integrada, através do Instituto Pão de Açúcar e a Fundação CSN, respectivamente.

1 – PROJETO PEDAGÓGICO

Segundo o relatório do Oi Futuro (2011), o projeto pedagógico do NAVE está fundamentado na proposta da Educação Interdimensional do professor Antônio Carlos Gomes da Costa, onde sistematizou uma pedagogia voltada para a formação humana.

O foco central da proposta está no planejamento de ações educativas que contemplem, além da dimensão do “logos” (razão), outras dimensões do humano, como a dimensão do “pathos” (afetividade), do “eros” (corporeidade) e do “mytho” (espiritualidade), abrangendo diferentes dimensões relacionadas à corporeidade, à inteligência emocional e à busca de significado e sentido para existência com base em três ordens de mudanças: mudanças de conteúdo, mudanças de método e mudanças de gestão.

As mudanças de conteúdo são aquelas que visam acrescentar à grade curricular conteúdos norteadores, que deverão diferenciar a escola: educação para valores, protagonismo juvenil, encultramento digital e cultura da trabalhabilidade. As mudanças de método são aquelas que visam trabalhar com os jovens uma relação diferenciada com o conhecimento, por meio do desenvolvimento da metacognição (aprender o aprender, ensinar o ensinar e conhecer o conhecer): aprender o aprender (pelo incentivo à prática do autodidatismo), ensinar o ensinar (pelo incentivo à prática do didatismo), conhecer o conhecer (pelo incentivo à prática de produção de conhecimento). Por fim, as mudanças de gestão são aquelas que visam levar os jovens a desenvolver atividades de autogestão, cogestão e heterogestão. Na autogestão, o jovem vai aprender a gerir a si mesmo, pela construção de um plano de vida, de um plano de carreira e de um programa de ação, que deverá orientar o seu ano escolar. Na cogestão, os jovens são preparados para o trabalho sistemático em equipe, atuando com seus colegas de forma criativa, solidária, complementar e sinérgica, na busca de realização de objetivos compartilhados. Na heterogestão, o jovem vai aprender, por meio de práticas e vivências a liderar, coordenar e chefiar (OI FUTURO, 2011).

2 – O OI FUTURO E A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA

Alguns autores buscam compreender as formas de relação que se configuram nas ações público-privadas na educação, como é o caso do estudo norte-americano de Jeffrey Puryear (2000). Puryear classificou as iniciativas em três tipos: **ajuda simples, ajuda programática e mudança sistemática**. A iniciativa de Ajuda Simples é aquela feita diretamente ao que está sendo feito. Neste caso, a iniciativa é externa à empresa, que se limita a colaborar. É a forma mais frequente de intervenção e funciona em nível micro. A iniciativa de Ajuda Programática busca criar e implementar um programa completo e novo, que pode compreender várias escolas ao mesmo tempo. Neste caso, o objetivo tende a ser a mudança do que se faz na escola, ao invés de apoiar o que a escola vem fazendo. No último tipo, o da iniciativa de Mudança Sistemática, articula-se para mudar o funcionamento dos sistemas educacionais, seja no âmbito local, seja no regional ou nacional. A ênfase é na estrutura do sistema, na sua gestão e funcionamento e nas políticas que o orientam. Segundo o autor, é a atividade menos comum, mas a que tem maior probabilidade de promover uma mudança profunda e duradoura.

Apesar de ser uma classificação genérica e ter a educação norte-americana como objeto, pode nos ajudar a entender a situação brasileira no sentido de distinguir os diferentes tipos de ação social implicadas nesses movimentos do setor privado. Situações estas que Bomeny e Pronko (2002) constataram ocorrer de três diferentes formas em nosso país: **por parceria, por alternativa ou por estrutura própria**. No caso da parceria, as empresas que se definem como parceiras da rede pública acreditam que podem prover um reforço pela oferta de ações que a rede pública teria mais dificuldade em desenvolver. Por alternativa, entende-se que a contribuição pode se

dar pela criação de um espaço novo, alternativo, dentro ou fora da escola pública. E finalmente por estrutura própria, encontram-se as empresas como o Banco Bradesco, por exemplo, que optaram por criar uma estrutura própria para oferta gratuita de ensino.

A análise das formas de atividades sociais realizadas pela iniciativa privada revela em Peliano (2001) que as empresas podem atuar de forma **transformadora ou compensatória**. Observa-se que ações ditas compensatórias são essencialmente aquelas ações que compensam a ausência do Estado ou de recursos, em especial na saúde e educação. Estas ações caminham para novos modelos que buscam uma transformação permanente da realidade. O Objetivo não é desprezar a importância das ações compensatórias, mas promover uma transformação pelo ganho da qualidade de vida da população.

Outra forma de atuação que se observa no texto “Bondade ou Interesse?” de Peliano(2001) tem relação com os limites de atuação de cada agente, podendo esta relação ocorrer de forma **integrada ou desintegrada**. Talvez esta seja a mais delicada das formas de análise, mas apesar de toda controvérsia envolvida, constata-se que 70% das empresas entrevistadas já atuam em conjunto com entidades ou órgãos governamentais. No entanto, grande parte destas ações são executadas de forma desintegrada, onde os recursos de um não contribuem para aprimorar os do outro. Neste caso, o que existem são ações desconexas e o desconhecimento sobre o que cada um faz ou pensa em fazer. Já o modelo integrado visa entender e aprimorar a relação entre os investimentos sociais privados e os investimentos sociais de governo. Neste caso, busca-se desde uma ação compensatória até uma transformadora. Parte-

se de uma ajuda programática podendo chegar a construir a difícil e delicada mudança sistemática.

Analisando os dados e confrontando com o Azevedo(2012) e Oi Futuro (2011) podemos observar que Oi Futuro vem realizando sua parceria público-privada na forma integrada, transformadora, em parceria e por mudança sistêmica, pois criou o NAVE sobre três pilares fundamentais: escola pública de Ensino Médio de excelência, centro de pesquisa e inovação em cultura digital e um centro de disseminação de todo o conhecimento produzido pelo programa. Nesta configuração, o centro de pesquisa cria e valida novas metodologias que são posteriormente aplicadas nas duas unidades escolares de Ensino Médio (no Rio e Recife). Por fim, o centro de disseminação se encarrega de avaliar, sistematizar e tornar público os resultados das pesquisas.

Entre as pesquisas já realizadas pelos professores, sistematizadas e colocadas a disposição do público, estão: Didáticas Colaborativas, Ética Biofílica, Protagonismo Juvenil, Ensino Médio Integrado, Gestão Escolar, Mídia-Educação e Sistema de Avaliação. Além disso, vem executando uma série de ações que buscam uma formação para a equipe pedagógica do Estado e acompanhamento do aluno através de um sistema de avaliação próprio que permite uma análise alternativa às avaliações do Estado.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, E. Relatório de pesquisa, 2012, mimeo.

BOMENY, Helena; PRONKO, Marcela. Empresários e educação no Brasil. Rio de Janeiro: PREAL/CPDOC-FGV. Fundação Ford, 2002.

OI FUTURO. Balanço Social 2010. Disponível em: http://www.oifuturo.org.br/uploads/balancos/oi_balanco_social_2010.pdf - Acesso em 12/05/2012.

OI FUTURO. NAVE de Portas Abertas. Disponível em: http://www.oifuturo.org.br/uploads/releases/publicacao_nave_recife_2011.pdf. Acesso em 02/05/2011.

PELIANO, Anna Maria T. Medeiros. Bondade ou Interesse? Como e porque as empresas atuam na área social. Pesquisa IPEA, 2001.

PURYEAR, Jeffrey. El sector privado y la educación: La experiencia en países desarrollados de la OCDE. In: Navarro, Juan C.; Taylor, Katherine; Bernasconi, Andrés; Tyler, Lewis (Org.), Perspectivas sobre la reforma educativa: América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas. USAID/BID/Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional, 2000.