

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES  
NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E NO  
TRABALHO DOCENTE

Kildo Adevair dos Santos

Belo Horizonte  
2012

Kildo Adevaír dos Santos

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES  
NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E NO  
TRABALHO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Livia Maria Fraga Vieira

Belo Horizonte  
2012

Kildo Adevair dos Santos

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO ENSINO  
FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES  
NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E NO  
TRABALHO DOCENTE

Dissertação defendida e aprovada em 06 de agosto de 2012, pela banca examinadora  
composta pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lívia Maria Fraga Vieira - UFMG

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Álvaro Moreira Hypólito - UFPEL

## DEDICATÓRIA

A meu pai (*in memoriam*) e minha mãe, pela luta que enfrentaram para que eu pudesse estudar, garantindo-me esse direito, o qual “eles” não tiveram.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pela minha vida.

À Escola Municipal Fernão Dias Pais, que cooperou para a realização desse estudo.

À minha família, pelo apoio e ajuda necessária nesse projeto.

À Lílian, minha noiva e companheira, minha eterna gratidão, pelo apoio, disponibilidade, confiança e paciência durante esses anos de estudo.

À professora Lívia, pela orientação, disponibilidade e gratuidade em todos os encontros.

Aos professores, doutorandos e mestrandos da Linha de Pesquisa Políticas Públicas da Educação: Concepção, Implementação e Avaliação, pelas trocas de experiências e sugestões durante os seminários de pesquisas.

Aos professores e gestores entrevistados, pela participação e atenção durante a pesquisa.

Aos amigos Thiago, Wágner, Ivan, Mateus, Hugo, e Herbert, por partilharem bons momentos de convivência e muita generosidade.

Aos amigos Alexsandro, Hudson, Juninho, Marilton e Sandro pelo apoio constante.

Ao amigo Márcio Henrique, por contribuir com algumas ideias oriundas de muitas conversas ao longo desses anos, por ceder o espaço de sua casa e sua biblioteca e por acreditar nesse sonho.

A todos os amigos, apoiadores e colaboradores dessa conquista, meu obrigado.

## **EPIGRAFE**

A “defesa da escola pública” passa, por um lado, em desmontar o caráter pretensamente “neutro” da introdução de uma lógica de mercado na educação, denunciando a sua “ética” perversa e a sua intencionalidade política e, por outro, fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção coletiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos.

(João Barroso)

## RESUMO

Este 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. Política educacional.

## **ABSTRACT**

The present study aims at getting to know and understanding which are the implications for school management and teacher work organization in schools of fundamental education of the public system of education, coming from the adoption of the public-private partnership between the City Hall of Santo Antônio do Amparo and Fundação Pitágoras, during the years from 2007 to 2010. Concerning the objectives of the study, we have carried out the research using qualitative data gathering methods (documents, observation and semi-structured interview). We have found that the public-private partnership strategy have strongly impacted on the management of the public schools and on the teacher's work, implanting a mercantile, technician, generalist, effective and efficient logic, disseminating the rules of competitiveness, evaluation and accountability, what has contributed to the privatizing of school management for the intensification of the teacher work.

**Key-words:** Public-private partnership; School Management; Teacher Work; Educational Police.



## LISTA DE SIGLAS

ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABM	Associação Brasileira de Municípios
AEC	Associação Brasileira de Educação Católica
ANRESC	Avaliação Nacional da Educação Básica
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLAD	Centro Latino-Americano para o Desenvolvimento
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COC	Colégio Oswaldo Cruz
DEM	Democratas
EGP	Escola de Gestão Pública
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FADOM	Faculdades Integradas do Oeste de Minas
FAMA	Faculdades de Macapá
FASE	Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional
FENEN	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FEUSP	Faculdade de Educação da USP
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GQT	Gestão da Qualidade Total
GQTE	Gerência da Qualidade Total em Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IUNI	IUNI Educacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
ONG	Organização Não Governamental
OPET	OPET Educacional
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR	Plano de Ações Articuladas
PB	Paraíba
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE ESCOLA	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Programa Escola Campeã
PGE	Programa de Gestão de Excelência
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMN	Partido da Mobilização Nacional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPS	Partido Popular Socialista
PR	Partido da República
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRP	Partido Republicano Progressista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal

PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PV	Partido Verde
RJ	Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SIGI	Sistema de Gestão Integrado
SIGA	Soluções Integradas de Gestão Avançada
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UCES	União Capixaba de Ensino Superior
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNIC	Universidade de Cuiabá
UNILINHARES	Universidade de Linhares
UNIME	União Metropolitana de Educação e Cultura
UNIMINAS	Faculdade Pitágoras de Uberlândia
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 .....	1177
QUADRO 1 - RELAÇÃO DE TESES DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO SOBRE O TEMA “PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO EM EDUCAÇÃO” - BRASIL 1999 – 2010 .....	677
QUADRO 2 - RELAÇÃO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO SOBRE O TEMA “PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO EM EDUCAÇÃO” - BRASIL 1999 – 2010 .....	688
QUADRO 3 - RELAÇÃO DOS NOMES DOS PREFEITOS DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO AMPARO – 1939 – 2012 .....	955
QUADRO 4 - RELAÇÃO DOS MUNICÍPIOS COM PARCERIA EFETIVADA COM A FUNDAÇÃO PITÁGORAS - 2007 – 2010 .....	1088
QUADRO 5 - CRITÉRIOS DE EXCELÊNCIA DO SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO .....	11919
QUADRO 6 - MATERIAIS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PRODUZIDOS PELA FUNDAÇÃO PITÁGORAS PARA IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO .....	1255
QUADRO 7 - MATERIAIS DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA UTILIZADOS PELA FUNDAÇÃO PITÁGORAS PARA IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE GESTÃO INTEGRADO .....	1288

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE 2007 E 2010.....	1000
TABELA 2: MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL ENTRE 2007 A 2010.....	1000

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>22</b>
<b>O PÚBLICO, O PRIVADO E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS</b> .....	<b>22</b>
1.1 O PÚBLICO E O PRIVADO .....	22
1.2 O PÚBLICO NÃO ESTATAL: TERCEIRO SETOR E A SOCIEDADE CIVIL .....	25
1.3 <i>Parcerias público-privadas no Direito Administrativo</i> .....	30
<b>CAPÍTULO 2 -</b> .....	<b>344</b>
<b>AS TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>50</b>
3.1 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS COMO MECANISMO DAS REFORMAS EDUCATIVAS .....	50
3.2 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DAS REFORMAS DOS ANOS 1990 .....	59
3.3 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS COMO MECANISMO DE MERCADO EDUCACIONAL.....	63
3.4 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: TENDÊNCIAS ATUAIS .....	66
3.4.1 <i>A parceria público-privada como oferta de vagas por instituições de educação infantil</i> .....	72
3.4.2 <i>A parceria público-privada como aquisição de Sistema de Ensino Privado</i> .....	75
3.4.3 <i>A parceria público-privada como assessoria para gestão educacional</i> .....	82
3.4.4 <i>A parceria público-privada como Responsabilidade Social da Empresa</i> .....	889
<b>CAPÍTULO 4 -</b> .....	<b>94</b>
<b>O MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO AMPARO E A PARCERIA COM A FUNDAÇÃO PITÁGORAS</b> .....	<b>94</b>
4.1 O MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO AMPARO .....	94
4.2 ASPECTOS GERAIS DA POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL .....	95
4.3 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO AMPARO .....	97
4.4 AS ESCOLAS PESQUISADAS .....	101
4.4.1 <i>A Escola A</i> .....	101
4.4.2 <i>A Escola B</i> .....	102
4.4.3 <i>Os sujeitos pesquisados</i> .....	104
4.5 A FUNDAÇÃO PITÁGORAS .....	105
4.5.1 <i>Histórico da Parceria</i> .....	113
4.5.2 <i>O Sistema de Gestão Integrado (SGI)</i> .....	115
4.6 AS IMPLICAÇÕES DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA GESTÃO DAS ESCOLAS .....	130
4.7 AS IMPLICAÇÕES DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO TRABALHO DOCENTE .....	156
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>177</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>195</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca conhecer e compreender quais são 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 do município de Santo Antônio do Amparo, no oeste de Minas Gerais, na zona Campo das Vertentes.

Insere-se no âmbito do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado/UFMG, que tem como pano de fundo o aprofundamento de estudos sobre as mudanças ocorridas na realidade escolar brasileira e latino-americana, decorrentes das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990.

Integra-se ao objetivo mais geral de compreender as implicações da relação público e privado na gestão da escola pública brasileira e no trabalho docente, por meio da parceria entre a rede municipal de educação do município de Santo Antônio do Amparo e a Fundação Pitágoras, durante os anos de 2007 a 2010.

Especificamente, teve o intuito de caracterizar as políticas educacionais no contexto da nova regulação mundial e nacional; de analisar a relação público e privado na educação básica brasileira, em retrospectiva histórica e na contemporaneidade; de analisar os sentidos e as intenções da parceria público-privada manifestadas pelos gestores e professores na rede de ensino pesquisada; 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.

Considerando que a produção existente sobre esse tema concentrou-se até o momento em resultados de pesquisa que tomaram os órgãos centrais do ensino, Secretarias Municipais de Educação e a sua relação com as escolas, problematizando a autonomia escolar, é pertinente a realização de estudos que aprofundem os efeitos dessa parceria diretamente nas escolas. Sendo assim, este 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.

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 mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Essa abordagem investigativa em educação interessa-se pelo modo como diferentes pessoas emprestam significado às suas vidas e, nesse processo investigativo, tem como objetivo perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN e BIKLEN, p. 48, 1994). A abordagem qualitativa se preocupa ainda com o universo dos significados, das ações e relações humanas, permitindo conhecer em profundidade as opiniões e sentidos emanados dos sujeitos envolvidos, possibilitando confrontar com o referencial teórico adotado (MINAYO, 2000).

Dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa 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, este estudo seguiu diferentes etapas e procedimentos, entre eles: revisão bibliográfica e aprofundamento do referencial teórico; pesquisa documental (documentos que fundamentam a parceria e suas normatizações; a política municipal, legislação e ações desenvolvidas).

Foram adotados 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. “A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação não há ciência” (VIANNA, 2003, p. 12). O processo de observação nas duas escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa aconteceu no período de fevereiro a junho de 2011. Durante este processo o pesquisador observou as atividades de ensino e aprendizagem nas salas de aula, participou dos encontros pedagógicos entre as equipes diretivas das escolas e os docentes e acompanhou as reuniões das escolas com as famílias dos alunos.

Outro procedimento de coleta de dados adotado para a pesquisa foi a entrevista semiestruturada com questões abertas, pois, conforme Paredes (2005, p. 132):



A entrevista vai para muito além da oportunidade de recolher ideias, opiniões, depoimentos e testemunhos, um contrito e devotado mergulho no outro. É no nó do enlace com que o pesquisador se encanta e se entremete, pela via do discurso, nas circunstâncias da vida cifrada nos códigos de percepção, no mapa do indiciário da memória e da afetividade dos depoentes.

De acordo com Ludke e André (1986), entre a entrevista não estruturada e a estruturada, encontra-se a semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado visando ao processo de implantação da parceria e suas implicações para a gestão das escolas e para o trabalho dos professores. Essas entrevistas aconteceram no local de trabalho dos sujeitos envolvidos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Ressalta-se que todos os convidados a participar das entrevistas foram devidamente informados dos objetivos da pesquisa. Foram entrevistados 17 profissionais (15 mulheres e 2 homens), de 25 a 50 anos de idade, entre 5 a 32 anos de exercício de profissão no campo educacional. Todos os entrevistados possuem curso superior e 10 deles também possuem curso de pós-graduação *lato sensu*. Entre os entrevistados estavam um representante da Fundação Pitágoras, a secretária municipal de educação em exercício, uma diretora, três supervisoras pedagógicas, uma secretária escolar, oito professoras e dois professores. Ressalta-se também que uma das diretoras das escolas não foi inserida no grupo dos sujeitos pesquisados, pois não pertencia mais ao quadro de profissionais do município quando foram realizadas as entrevistas.

Os professores entrevistados foram definidos seguindo os critérios de turno de trabalho, ano/série em que lecionavam, etapa de ensino: educação infantil e ensino fundamental e exercício efetivo nas escolas no período de implantação da parceria.

Os critérios para a escolha das escolas foram a oferta educacional: ensino fundamental e educação infantil; localização: periferia e centro urbano; participação das escolas desde o início da implantação do Sistema de Gestão Integrado; e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): mais alto, mais baixo.

Os sujeitos serão identificados ao longo do estudo de acordo com os cargos que ocupam na secretaria municipal de educação, nas escolas e na Fundação Pitágoras. Dessa forma, a escola situada na periferia do município será identificada por Escola A e a escola situada no centro do município por Escola B. Portanto, os sujeitos serão identificados da seguinte maneira:

- Secretária Municipal de Educação;
- Consultora da Fundação Pitágoras;
- Diretora da Escola A;
- Supervisoras da Escola A: Supervisora 1, Supervisora 2;
- Supervisora da Escola B;
- Secretária da Escola A;
- Docentes da Escola A: Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5;
- Docentes da Escola B: Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5.

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. Essa técnica exige do pesquisador a busca pela compreensão das características estruturais e/ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens analisados (GODOY, 1995).

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.

A opção metodológica desta pesquisa não se prende a uma técnica específica, é uma combinação de diferentes técnicas, não fazendo uso integral de nenhum dos procedimentos utilizados, mas ordenados dentro dos objetivos do estudo proposto.

A primeira fase da pesquisa foi dedicada ao levantamento da legislação de documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, Fundação Pitágoras e Escolas, bem como de dados estatísticos oficiais, visando conhecer as

dimensões físicas e políticas da rede pública estudada. A revisão de literatura permeou todo o desenvolvimento da pesquisa.

A segunda fase da pesquisa foi dedicada à estruturação dos instrumentos para realização da coleta de dados de caráter qualitativo, bem como à definição das escolas e sujeitos que fizeram parte do estudo; à pré-testagem dos instrumentos; e à sistematização e análise dos resultados.

A amostra foi intencional e dirigida, sendo, a rede pública do município de Santo Antônio do Amparo, onde foram escolhidas escolas e pré-escolas da rede municipal.

De acordo com Kramer (2007), a definição das categorias ou temas recorrentes não pode se dar como uma atividade *a priori* baseada somente na teoria e nem se orientar apenas pela empiria, pois o olhar do pesquisador está longe de ser um olhar desinformado. Assim, as entrevistas transcritas foram analisadas segundo categorias analíticas definidas de acordo com a literatura e de acordo com o próprio “corpus” do material coletado. A isso foram agregadas observações sobre a situação das escolas e sobre o contexto/condições de trabalho docente. A pesquisa se desenvolveu num movimento de dois sentidos, não somente pela teoria e nem movida apenas pelos dados, e sim num processo dialético.

O levantamento bibliográfico, realizado para discutir as políticas educacionais de introdução de parcerias público-privadas na educação pública, revelou a necessidade de definição de categorias de análise como forma de guiar a pesquisa acerca das implicações que esse processo pode causar nas escolas públicas brasileiras.

As categorias que foram definidas de acordo com a literatura e que emergiram do processo empírico foram: gestão escolar; trabalho docente; intensificação do trabalho docente.

Os quatro capítulos que se seguem formam a trajetória percorrida neste estudo: os conceitos de público, privado e parcerias público-privadas; as tensões entre o público e o privado na história da educação brasileira; as parcerias público-privadas no contexto das políticas educacionais; e a materialização empírica da parceria público-privada e suas implicações para a escola pública.

No primeiro capítulo, são apresentados os conceitos de público, privado e da parceria público-privada, e a tendência de o conceito de público ser tratado em oposição ao privado, inclusive no Direito Administrativo brasileiro. O público é

entendido como vinculado à vida política, à democracia e à cidadania, enquanto o privado pertence à esfera do individual, do particular e da propriedade. A parceria público-privada é entendida como o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa, indicando uma tendência ao lucro e à privatização da administração pública.

O capítulo 2 apresenta as tensões entre os interesses do público e do privado na história da educação brasileira e que a relação do público e do privado ultrapassa o campo da educação, possuindo raízes profundas na formação social e cultural do brasileiro. Os embates entre os interesses públicos e privados na educação sempre estiveram presentes nas discussões das Constituintes, e as Constituições sempre abarcaram os interesses dos dois grupos, com certa tendência de benefícios aos interesses privados.

O capítulo 3 apresenta as reformas políticas e educativas ocorridas nas últimas décadas no âmbito internacional e nacional e como estas influenciam os rumos das políticas públicas da educação. Nesse contexto das reformas educativas, aparecem as parcerias público-privadas como estratégia de qualificação da educação básica, oriundas dos processos de municipalização, destacando modalidades variadas de parcerias, tais como a parceria público-privada que vende material apostilado; a parceria para assessoria da gestão educacional; a parceria para a oferta de vagas na educação infantil por instituições privadas subvencionadas pelo poder público; e as parcerias entre empresas privadas e escolas públicas, com destaque na responsabilidade social da empresa. Essas parcerias têm proporcionado várias mudanças na educação pública, com certa tendência à privatização da gestão escolar.

No capítulo 4, são analisados dados empíricos coletados nas escolas e a apresentação das implicações da parceria no cotidiano escolar, principalmente a implantação de técnicas gerenciais na gestão das escolas com consequências intensificadoras para o trabalho docente.

O estudo indica a necessidade de romper com a cultura privatista presente na educação brasileira para que se possa construir uma escola pública que seja o lugar do bem comum, do coletivo e que favoreça o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, diversa e igualitária.

# CAPÍTULO 1 - O PÚBLICO, O PRIVADO E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

## 1.1 O público e o privado

O conceito de público e privado tem sido discutido ao longo da história educacional brasileira e essas discussões vêm apresentando as transformações que esses conceitos sofreram ao longo dos tempos. Nessa trajetória histórica, pode-se observar que esses conceitos não aparecem sempre da mesma forma, havendo alternâncias de significados, e esse processo de mudança conceitual se relaciona com as interpretações dos contextos históricos nos quais os conceitos estavam envolvidos. Nesse sentido, diante da variedade de significados desses conceitos, considera-se impossível na atualidade compreendê-los de forma unívoca (PAOLIELLO, 2007; PINHEIRO, 2005; BRITO, 1995).

De acordo com Habermas (1984), os conceitos de público e privado têm origem grega. Na cidade grega, a esfera da *polis*, comum aos cidadãos livres, era separada da esfera do *oikos*, particular a cada indivíduo, sendo esse espaço privado relacionado às relações familiares.

Na Grécia Antiga, o público se constituía como o espaço em que questões de interesse coletivo eram discutidas e debatidas, enquanto o privado se constituía pelo poder do chefe da família, impondo sua vontade a todos que dele dependiam. Naquele contexto, o privado tinha a ideia de privação, entendida como privar o indivíduo de alguma coisa, inclusive, de sua capacidade humana (HABERMAS, 1984).

Na Idade Média, os conceitos de público e privado sofreram alterações radicais, assim como as relações sociais. Diferentemente da antiguidade, o pensamento medieval não possibilitava a construção de uma vida pública relacionada ao exercício da política, prevalecendo a dominação dos senhores feudais, do poder real e da religião (PAOLIELLO, 2007).

O Renascimento foi um período de retomada de algumas concepções da antiguidade e mudanças importantes nos conceitos de público e privado.

De acordo com Paoliello (2007, p. 23):

A diferenciação substantiva que ocorreu com o conceito de público e de privado da Antiguidade ao mundo moderno foi destacada por Arendt (2003) ao afirmar que, se entre os antigos o privado trazia a

conotação de “estar privado” de alguma coisa, na modernidade, o que se entende como privado é a intimidade, que se apresenta com “peculiares multiformidade e variedade” desconhecidas até então.

Ainda de acordo com Paoliello (2007), com o surgimento do Estado Moderno, diferentes maneiras de se pensar o público e o privado apareceram. Nesse contexto histórico-filosófico de construção do Estado Moderno, o conceito de público foi desenvolvido por vários pensadores (Hobbes, Rosseau, Locke e Hegel), os quais desenvolveram compreensões diversificadas do mesmo conceito. Entretanto, existe uma aproximação conceitual entre eles, que é a relação do conceito de público com o bem comum. Porém, essa aproximação conceitual não ocorre para o significado de privado.

O termo privado assume o significado de negação em relação ao termo público. “A acepção original da palavra *privado* é a de privação, quer dizer desprovido, carente de alguma coisa” (PINHEIRO, 2005, p. 256).

Na atualidade, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), a palavra “público” pode ser entendida como “relativo ou pertencente a um povo, a uma coletividade, que pertence a todos, comum, que é aberto a quaisquer pessoas, sem caráter secreto, manifesto, um conjunto de pessoas com características ou interesses comuns, ou ainda as que compõem a plateia de um espetáculo”. Nesse mesmo dicionário, a palavra “privado” significa favorito, que pertence a um indivíduo particular, que é pessoal e não expresso em público, restrito, confidencial, íntimo, a quem se privou de algo, ou ainda, destituído.

No Direito Administrativo brasileiro, o significado jurídico indica o público como um adjetivo que qualifica os substantivos “serviço”, “órgão” ou “administração”.

O serviço público é entendido como “toda atividade material que a lei atribui ao Estado para que a exerça diretamente ou por meio de seus delegados, com o objetivo de satisfazer concretamente às necessidades coletivas, sob regime jurídico total ou parcialmente público” (DI PIETRO, 2001, p. 98).

“Os ordenamentos legais da atualidade brasileira apresentam uma inequívoca identificação do público com o estatal, sendo o interesse público abarcado pelo interesse do Estado” (PAOLIELLO, 2007, p. 18). Na atualidade, o termo público é utilizado como sinônimo de estatal, com sua identificação com a escola gratuita para todos.

Para Paoliello (2007), tomando o republicanismo como fundamento do conceito de público, este passa a se situar como oposição à dominação e à tirania. Assim, o público pode ser vinculado “à vida política, a relações democráticas e ao exercício da cidadania”.

Saviani (2005) entende o público numa concepção moderna, relativo ao Estado como protetor de interesses gerais que se sobrepõem aos interesses particulares. O público se opõe ao privado, pois o primeiro é pertencente à esfera do coletivo, do comum, enquanto o segundo pertence à esfera do individual, do particular, da propriedade.

Para Cury (2009, p. 80), “público, etimologicamente, deriva de *populu*, sendo oposto ao privado, portanto, tem um sentido próprio que é o que pertence a todos de modo coletivo (ao *populus*) e também o que é comum”.

Ainda segundo Cury (1997, p. 205), o público e o privado podem ser compreendidos da seguinte maneira:

Ao caráter público e aberto se opõe o privado e o secreto. O segredo é a dimensão daquele que se tem como a sede e a fonte do poder e, portanto, nada deve à cidadania. Por esta via pode-se mesmo chegar a “déspotas esclarecidos”, mas que não deixarão de ser déspotas. O privado é a dimensão daquele que presta serviços sob o sistema contratual de mercado. E mesmo aí, dada a complexidade social e a dimensão de consumidor contida na cidadania, o privado não é absoluto.

Numa perspectiva contemporânea, o conceito de público pode se referir também àquilo que está relacionado ao povo por oposição aos interesses da elite (DUARTE e MAGRI, 2010). Para as autoras:

Público é aquilo que é inerente ao povo, a ‘rede pública de ensino’ é aquela que serve ao povo, que atende ao povo, preservando, assim, a ‘cultura do povo’, o que pressupõe oposição à da elite e, ao mesmo tempo, crítico à afirmação de um padrão cultural único e tido como o melhor para todos os membros de uma sociedade (DUARTE e MAGRI, 2010, p. 2)

Portanto, essa compreensão do público como aquilo que é do povo opõe-se ao público como estatal, ou seja, público como significado de instituições do povo, portanto, públicos.

Davies (2003), em seu estudo sobre “o público, o privado e o estatal no pensamento brasileiro”, constata a existência de consenso entre alguns autores nacionais sobre a necessidade de não se confundir o estatal com o público em educação.

Gadotti (1988) enfatizou a necessidade de mudar o caráter da escola estatal, que ele chamou de burguesa, e configurá-la com um caráter popular, sob o controle da sociedade civil.

Gohn (1992) aponta dificuldades de se trabalhar com o conceito de público quando entendido como sinônimo de estatal “quer seja de forma restrita (em oposição ao privado), quer de forma ampliada (como somatória da sociedade civil e sociedade política)” (GOHN, 1992, p. 94).

Arroyo (1995) também definiu a escola estatal como “não pública”, e como “espaço de confronto de interesses privados”.

No mesmo sentido, Renato Janine Ribeiro também enfatiza a importância de não se confundir o público com o estatal e entrever uma dimensão do público desligada da questão da propriedade, acentuando seu funcionamento e uso (RIBEIRO, 1996).

Paro (1997), ao analisar a gestão democrática da escola pública, avalia que:

No caso da escola mantida pelo Estado, somente o costume generalizado nos leva a chamá-la pública, já que esta palavra constitui apenas um eufemismo para o termo “estatal”, ou a expressão de uma intenção cada vez mais difícil de se ver concretizada. (PARO, 1997, p. 17).

De acordo com Davies (2003), Luiz Eduardo Wanderley também considera um equívoco apontar o estatal como sinônimo de público, pois o Estado capitalista “privilegia os setores dominantes e, em certos momentos, beneficia-os com exclusividade” (WANDERLEY, 1988, p. 366).

## **1.2 O público não estatal: terceiro setor e a sociedade civil**

Nos anos 1980, a interpretação do conceito de público aparece fortemente nas ideias do público não estatal e esse termo ganhou espaço com a proposta da reforma do Estado.

“Público não estatal” são organizações de controle “públicas” porque estão voltadas ao interesse geral, são “não estatais” porque não fazem parte do aparato do Estado. “O que é estatal é, em princípio, público. O que é público pode



não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado” (BRESSER PEREIRA, 1999, p. 17).

O termo público não estatal também pode ser identificado como “terceiro setor”, compreendido como uma esfera que não integra o Estado e nem o mercado. O terceiro setor tem sua origem na fundamentação teórica do sociólogo Anthony Giddens, denominada de Terceira Via. Segundo ele:

A Terceira Via é uma orientação política definida como uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 2005, p.36).

De acordo com Adrião e Peroni (2005), a proposta da Terceira Via não rompe com o diagnóstico neoliberal de que o Estado de bem-estar social foi o causador da crise, entretanto surge como um contraponto ao governo neoliberal inglês.

A proposta da política neoliberal baseia-se na contenção dos gastos públicos como forma de amenização da crise do Estado. Num esforço de síntese, a estratégia evocaria uma transferência do papel do Estado na oferta de políticas públicas de atendimento às demandas sociais para a sociedade civil (ADRIÃO e PERONI, 2005).

No esforço de compreensão do conceito de público e privado, faz-se necessária uma digressão a respeito do conceito de sociedade civil, que se apresenta como elemento fundamental na construção do entendimento do público não estatal.

De acordo com a concepção neoliberal, a sociedade civil é entendida como um complemento, ou até mesmo um substituto do mercado e do Estado. Ela não é uma esfera contraposta ao Estado, não é o lugar da luta e da emancipação, mas o lugar da responsabilidade social, da confiança e da estabilidade. A sociedade civil é a esfera entre o Estado, o mercado e a família.

Essa concepção teórica parte do pressuposto que as famílias, a comunidade, as instituições religiosas e filantrópicas devem se responsabilizar pela criação de uma rede de solidariedade para atender aos mais necessitados. Nesse espaço, ganha força os atores da sociedade civil representados pelas “organizações sem fins lucrativos ou organizações não governamentais”, enfim, o “terceiro setor”.

Nessa concepção, está presente uma estratégia de descentralização e privatização das políticas públicas, transferindo a responsabilidade dos governos nacionais aos governos locais, que, em parcerias com as entidades “solidárias”, ficam responsáveis de promover os direitos sociais.

Segundo Montaño (2002), ideologicamente, os representantes dessa concepção teórica defendem que, por meio desse movimento político, é possível garantir que o terceiro setor diminuiria o poder do Estado e reforçaria a sociedade civil, criaria melhores condições para o desenvolvimento democrático, estimularia “os laços de solidariedade local e voluntária” e compensaria as políticas sociais deixadas de lado pelo Estado.

Portanto, nessa visão, o fortalecimento da sociedade civil e da sua atuação no âmbito do desenvolvimento social seria o caminho correto para combater de forma eficiente a exclusão e a injustiça.

Na história da filosofia política, os jusnaturalistas (Hobbes, Rousseau, Locke e Kant) identificaram a sociedade civil com o “estado não natural”, com a “sociedade política”, enfim, com o Estado (BOBBIO, 1994).

Para Hegel, a sociedade civil “constitui o momento intermediário entre a família e o Estado (...), é a esfera das relações econômicas e, ao mesmo tempo, de sua regulamentação externa, segundo os princípios do Estado liberal” (BOBBIO, 1994, p. 30).

Outra concepção de sociedade civil pode ser encontrada nas contribuições teóricas de Marx e Engels. Esses pensadores entenderam a sociedade civil como o lugar da luta de classes, um momento de desenvolvimento das relações econômicas que precede o momento político, é “o verdadeiro centro, o teatro de toda a história”. É nesse sentido que Martin Carnoy afirma: “A sociedade civil domina o Estado, a estrutura domina a superestrutura” (CARNOY, 1988, p. 92).

A sociedade civil é, para Marx e Engels, associada ao reino privado das relações entre indivíduos, ou seja, um espaço social que foi vagarosamente desvinculado tanto do universo afetivo da família quanto do domínio formal do Estado mediante o triunfo das relações capitalistas de produção na Europa.

De acordo com Bobbio (1994), a sociedade civil para Gramsci é todo o conjunto das relações ideológico-culturais, todo o conjunto da vida espiritual e intelectual, é o conjunto de organismos designados vulgarmente como privados.

Para Bobbio (1994), tanto em Marx como em Gramsci, a sociedade civil representou o momento ativo e positivo do desenvolvimento da história. Porém, em Marx, esse momento ativo e positivo é estrutural e, em Gramsci, é superestrutural.

Essa diferença entre os dois pensadores indicada por Bobbio deve-se ao fato de que a concepção de sociedade civil de Gramsci deriva-se do pensamento hegeliano e não do marxiano. Nas palavras de Bobbio (1994, p. 34):

Na realidade, ao contrário do que se crê, Gramsci deriva o seu conceito próprio de sociedade civil não de Marx, mas declaradamente de Hegel, ainda que através de uma interpretação um pouco forçada, ou pelo menos unilateral, do pensamento hegeliano.

Segundo Montañó (2002) e Coutinho (1999), Norberto Bobbio é um dos principais pensadores e intérpretes liberais da obra de Gramsci. Contudo, consideram que Bobbio realizou algumas interpretações forçadas da concepção gramsciana.

Para Coutinho (1999), quando Gramsci cunha o conceito de sociedade civil, ele se afasta da concepção marxiana e se aproxima de certo modo da concepção hegeliana, afirmando a compreensão de Bobbio. Entretanto, como em Marx a sociedade civil era o fator primário na explicação da história, Bobbio parece compreender que Gramsci, ao efetuar seu processo de construção conceitual, retira da “estrutura” essa centralidade para relacioná-la a um momento da “superestrutura”; a sociedade civil passaria a colocar na superestrutura e não na base econômica o elemento fundamental da história.

De acordo com Coutinho (1999), essa parece ser uma interpretação forçada do pensamento de Gramsci realizada por Bobbio, pois a concepção gramsciana contribui muito com a teoria marxista de Estado e aceita o princípio básico do materialismo histórico.

Ainda segundo Coutinho (2006), Gramsci considerou a sociedade civil como uma arena privilegiada da “luta de classe” e uma esfera do ser social em que se dá uma intensa “luta pela hegemonia”.

Semeraro (1999) também ensina que, embora o conceito de sociedade civil esteja relacionado com a tradição política, burguesa e liberal, Gramsci desenvolve um novo significado que o torna diferente da tradição jusnaturalista e o leva para além das perspectivas de Hegel e do próprio Marx.

Para ele:

Gramsci percebe que esse espaço pode, também, transformar-se em uma arena privilegiada onde as classes subalternas organizam as suas associações, articulam as suas alianças, confrontam os seus projetos ético-políticos e disputam o predomínio hegemônico (SEMERARO, 1999, p.75).

Após essa pequena digressão sobre o conceito de sociedade civil, retornar-se-á ao conceito de público não estatal relacionado diretamente com o terceiro setor.

Conforme Montañó (2002), as discussões acerca do conceito de terceiro setor estão sempre estabelecendo relações com o conceito de sociedade civil de Gramsci, devido à distinção realizada pelo autor entre “sociedade civil” e “sociedade política”. O fato de estarem situadas na superestrutura justificaria uma “suposta setorialização” entre sociedade civil, sociedade política e estrutura econômica, discutidas como “terceiro setor”, Estado e mercado.

Conforme Montañó (2002, p. 126):

Há em Gramsci (na esteira de Marx), à diferença dos autores do ‘terceiro setor’, um caráter claramente classista na sociedade civil — aqui se expressa a articulação das esferas sociais, ignorada por estes teóricos: a ‘sociedade civil’ gramsciana faz parte do Estado (*lato sensu*) que por sua vez é permeado pelos interesses e conflitos das classes sociais conformadas na estrutura econômica.

A identificação da sociedade civil gramsciana com o terceiro setor não procede. Este estaria falsamente situado para além do Estado e do mercado (COUTINHO, 2006).

Nessa perspectiva, a compreensão do público diferentemente do estatal, no pensamento de alguns educadores brasileiros (DAVIES, 2003), parece se aproximar e se relacionar com a concepção gramsciana de sociedade civil, na qual acontece uma “intensa luta pela hegemonia”, diferentemente da concepção neoliberal de sociedade civil, considerada um lugar da “responsabilidade social” e da “estabilidade”. No entanto, é esse segundo entendimento que tem sustentado teoricamente o conceito de público não estatal.

O conceito de público não estatal, como já foi apresentado anteriormente, ganhou muito espaço na década de 1990, sobretudo com a implantação da reforma do Estado, que por meio de vários processos, principalmente na criação de novas legislações, conseguiram implementar suas políticas.

### **1.3 Parcerias público-privadas no Direito Administrativo**

Para auxiliar nesse processo de compreensão dos conceitos de público e privado, estão sendo utilizadas as contribuições do Direito Administrativo, na tentativa de melhor compreender essas legislações que estão embasando as atuais parcerias público-privadas no campo educacional.

Nos anos de 1990 e 2000, foram criadas várias leis que se destacam na discussão referente à parceria entre a esfera pública e a privada, a saber: Lei nº 9.637/98, que dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais (OS); a Emenda Constitucional nº 19/1998, que dispõe sobre a instituição do princípio da eficiência na Administração Pública; a Lei nº 9.790/99, que dispõe sobre a qualificação como pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP); a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei complementar nº 101/2000); e a Lei nº 11.079/2004, que dispõe sobre a Parceria Público-Privada. Essas leis têm como finalidade a transferência da responsabilidade das políticas públicas do Estado para a sociedade civil organizada ou diretamente para a esfera privada (LUMERTZ, 2008).

Para Di Pietro (2006), a Lei Federal nº 11.079/2004 não apresenta um conceito do que seria a Parceria Público-Privada, apenas indica as duas modalidades dessa parceria, ou seja, a Parceria Público-Privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa.

Com base no primeiro e segundo parágrafos e no artigo 2º da lei, Di Pietro elabora seu conceito sobre a Parceria Público-Privada:

A parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão que tem por objeto: (a) a execução de serviço público precedido ou não de obra pública, remunerada mediante tarifa paga pelo usuário e contraprestação pecuniária do parceiro público, ou (b) a prestação de serviço de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, com ou sem execução de obra e fornecimento e instalação de bens, mediante contraprestação do parceiro público (DI PIETRO, 2009, p. 306).

Ainda segundo a autora, o termo parceria se apresenta como uma novidade para o Direito Público e o mesmo traz uma noção de lucro, gerando resistências quanto a sua utilização no contexto do Direito Público.

Segundo Di Pietro (2005), as justificativas das Parcerias Público-Privadas são basicamente de duas naturezas, as declaradas pelo governo, que dizem respeito à realização de obras para as quais a Administração Pública não dispõe de

recursos através de investimentos privados; e um objetivo não tão declarado que é o de privatização da Administração Pública.

Em decorrência do PDRAE - Plano Diretor de Reforma do Aparelho de Estado, alguns documentos contribuíram para a disseminação das parcerias entre o público e o privado, entre eles destacam-se a Emenda Constitucional nº 19/1998 e a Lei de Responsabilidade Fiscal, oficialmente Lei Complementar nº 101/2000. Nesses documentos, a noção de público aparece desvinculada do estatal e é entendido como “interesse de todos” (BEZERRA, 2008; ROSSI, 2009; PULHEZ JUNIOR, 2010).

A Emenda Constitucional nº 19/1998, também conhecida como a Emenda da Administração Pública Gerencial, institui o princípio da eficiência na administração pública com o objetivo de alcançar um serviço de qualidade e estabelecer critérios na aplicação de recursos financeiros. Também permitiu ao Poder Público a criação de entidades de direito privado (sociedade de economia mista, empresa pública, autarquia ou fundação), além de alterar o texto constitucional com a introdução do parágrafo 8º do Artigo 37 que versa sobre o contrato de gestão, possibilitando que os órgãos e entidades da administração direta e indireta ampliassem a autonomia gerencial, orçamentária e financeira (BEZERRA, 2008).

Assim versa o parágrafo 8º do Artigo 37 no texto constitucional:

§ 8º - A autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade, cabendo à lei dispor sobre:

- I – o prazo de duração do contrato;
- II – os controles e critérios de avaliação de desempenho, direitos, obrigações e responsabilidades dos dirigentes;
- III – a remuneração do pessoal (BRASIL, 1998).

A inserção do princípio da eficiência na Administração pública deriva da tradição neoliberal que sustenta a ineficiência da esfera pública, creditando à esfera privada o lócus da eficiência.

Maria Sylvia Zanella Di Pietro, ao abordar o tema, atribui-lhe dois sentidos:

O princípio da eficiência apresenta, na realidade, dois aspectos: pode ser considerado em relação ao modo de atuação do agente público, do qual se espera o melhor desempenho possível de suas

atribuições, para lograr os melhores resultados; e em relação ao modo de organizar, estruturar, disciplinar a Administração Pública, também com o mesmo objetivo de alcançar os melhores resultados na prestação do serviço público (DI PIETRO, 2006, p. 98).

O fato de o princípio da eficiência ter sido introduzido no texto constitucional tem um significado importante, quando elevado ao lado dos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade, pois o primeiro representa os interesses de uma concepção de administração gerencialista adotado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, ao passo que os últimos representam as lutas e conquistas dos cidadãos num processo histórico, sobretudo, superando o período da ditadura militar, promovendo assim o Estado Democrático de Direito (PIRES, 2009).

A Emenda Constitucional nº 19 de 1998 estimulou várias formas de parcerias ou relação entre a esfera pública e a privada. Essas parcerias podem servir a objetivos variados e se constituírem por instrumentos jurídicos diferentes (ROSSI, 2009).

De acordo com Di Pietro (2005), a terceirização e a concessão são consideradas privatizações, pois elas representam a ausência da esfera estatal como principal agente de garantia dos direitos sociais.

Pires (2009), no que tange à Emenda Constitucional nº 19/1998, afirma:

Na análise da Emenda Constitucional nº 19, o que devemos ressaltar é que a Constituição Federal de 1988 sofreu profundas mudanças, sendo que a Administração Pública foi reformulada sem considerar as conquistas, consequências do período de discussão da constituinte, em função de uma orientação política que afronta as conquistas sociais dos cidadãos, por favorecer a lógica de mercado. Os direitos sociais passam a significar meras concessões, nas quais, somente alguns cidadãos-clientes podem usufruir e o Estado se transforma em um fiscalizador das atividades que são prestadas, cada vez mais, pela esfera privada e não mais pela esfera pública (PIRES, 2009, p. 70).

Nesse esforço de análise, observa-se que as legislações atuais estimulam as parcerias público-privadas e as organizações do terceiro setor estão sendo reconhecidas como as principais responsáveis pela implementação das políticas públicas. Nesse contexto, as políticas públicas educacionais também sofrem as influências desse processo, ressaltando que a educação como direito social é um direito de todos e não pode correr o risco que ela seja somente privilégio de alguns.

Nessa tentativa de construção da noção do conceito de público e de privado, constata-se a existência de uma grande diversidade de significados, e essa diversidade está relacionada com a época e o contexto em que esses conceitos foram produzidos. Parece ser razoável pensar o público não de maneira unívoca, mas que existem vários públicos, na tentativa de melhor abarcar esse significado tão complexo presente nas discussões das políticas educacionais, mas que nem sempre é interpretado dentro de sua amplitude conceitual.

Portanto, um estudo da relação entre o público e o privado requer cautela e precisão conceitual, procurando evitar interpretações apressadas desses conceitos, pois a utilização equivocada dos termos pode gerar manipulações ideológicas. Assim, este estudo está se apoiando numa perspectiva republicana para a compreensão do público, o qual se opõe à dominação e à tirania e se vincula à vida política, à democracia e à cidadania.

Para melhor compreender as novas articulações do público e do privado na educação, materializadas nas parcerias público-privadas, no próximo capítulo, serão apresentadas as tensões e os embates entre os defensores da educação pública e os defensores da educação privada, apresentando que a origem dessa relação no campo da educação possui raízes profundas na história do Brasil e da educação brasileira, possibilitando, no tempo presente, novas ações, as quais precisam ser mais bem compreendidas e questionadas.



## CAPÍTULO 2 - AS TENSÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antes de apresentar as tensões do público e do privado na história da educação no Brasil, é necessário apontar que essas tensões possuem raízes que ultrapassam o campo educacional e que essas tensões na educação representam uma extensão das relações construídas num contexto social mais amplo.

A sociedade brasileira, sobretudo em termos de passado, vem sendo pensada sob a influência de três grandes obras, denominadas por Antonio Candido de “tríade”, *Casa-grande e zenzala* (1933) de Gilberto Freyre, *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda, e *Formação do Brasil contemporâneo* (1942) de Caio Prado Júnior. A essa “tríade”, Francisco de Oliveira (2001) acrescenta Florestan Fernandes, com sua obra “A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica (1975)” e Celso Furtado, com seu livro “Formação Econômica do Brasil (1959)”. Para Francisco de Oliveira (2001), com esses cinco “demiurgos”, é possível pensar novamente com “radicalidade” e “especificidade” a sociedade brasileira.

Neste trabalho, tem-se por objetivo apoiar na contribuição do pensamento de Sérgio Buarque de Holanda, com sua obra “Raízes”, sobretudo em suas reflexões sobre o “O homem cordial”, na tentativa de melhor compreender as relações históricas entre o público e o privado. Assim, sob a influência de Max Weber, Sérgio Buarque de Holanda aponta os “tipos ideais” e as “questões burocráticas do Estado”, apresentando que historicamente o Brasil nasce do rural para o urbano, com fortes traços do português “semeador” e colonizador.

O “homem cordial” utilizado por Sérgio Buarque em sua obra é uma expressão tomada a Ribeiro Couto (CANDIDO, 1995) e, para melhor compreensão dessa expressão, faz-se necessário não confundir a “cordialidade” que Sérgio Buarque emprega em seu texto com “boas maneiras”, “civildade” e “polidez social”. Assim, a “cordialidade” brasileira possui a dimensão da família, do íntimo e do privado (SANTIAGO, 2011).

O brasileiro, expressando sua formação na estrutura familiar, na qual recebeu as heranças das “relações de simpatia”, apresenta sua dificuldade de se relacionar com outros grupos e sua grande repulsa às relações impessoais,

características próprias do Estado, para se firmar nos valores abstratos e sentimentais, próprios dos valores domésticos e familiares; manifestando a dificuldade do brasileiro em estabelecer a diferenciação entre o mundo do público e do privado. “O Estado não é uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particularistas, de que a família é o melhor exemplo” (HOLANDA, 1995, p. 141).

É nessa dimensão que Sérgio Buarque, na esteira da obra weberiana, empregou pela primeira vez no Brasil os conceitos de “patrimonialismo” e “burocracia”, para fundamentar sociologicamente a caracterização do “homem cordial” (CANDIDO, 1995). O patrimonialismo, entendido como uma forma de domínio político em que grupos particularistas submetem o Estado e o interesse comum aos seus interesses particularistas, é característica reinante na “alma” brasileira. De acordo com Candido (1995, p. 17), “o ‘homem cordial’ é visceralmente inadequado às relações impessoais que decorrem da posição e da função do indivíduo (...)”.

As relações sociais estruturadas em moldes familiares e privatistas, em que prevalecem o mando e a obediência, dificultam a garantia de direitos de cidadania e o resultado do “homem cordial” e da indiferenciação entre o público e o privado gera uma sociedade com marcas autoritárias (SANTIAGO, 2011).

Portanto, é nesse contexto histórico de formação social e cultural do Brasil que se quer situar a discussão da relação do público e do privado no campo educacional, apresentando que as características do “homem cordial” também se fizeram presentes nas decisões políticas da educação brasileira.

O debate acerca da relação público e privado no Brasil não é recente e apresenta-se como uma temática complexa na educação, conforme afirmam Cury (2008), Bueno e Dourado (2001) e Vieira (1998,1995).

Num contexto histórico, Adorno (1991) afirma que a educação brasileira está permeada pela imbricação das esferas pública e privada. No período colonial e imperial, o Estado não apresentou muito interesse pela educação, transferindo a responsabilidade do ensino para a Igreja Católica (ADORNO, 1991).

Com a Constituição de 1891 e o fim do catolicismo como religião oficial, a discussão do público e do privado apareceu fortemente. De acordo com Fávero, Cury e Horta (2005, p. 8):

Se os constituintes de 1891 omitiram-se diante da questão da gratuidade do ensino primário como princípio declarado para toda a União e mantiveram a descentralização herdada do Ato Adicional, bem como o princípio da liberdade do ensino, eles se posicionaram firmemente a favor da “laicidade nos estabelecimentos públicos”, rompendo com a tradição do Padroado. E, a despeito das pressões dos positivistas, conservaram a existência do ensino oficial.

O Governo Provisório de 1891, no campo educacional, apresentou ações indicadoras de descentralização, pois foram criados conselhos – “Protoconselho Nacional de Educação e o Conselho de Instrução Superior do Distrito Federal” - embora sob a direção de institutos oficiais.

Segundo Cury (2005, p. 73), nesse governo:

Mantinha-se o ensino oficial, mas também indicava a manutenção do ensino livre, com liberdade para abertura de escolas particulares religiosas. Quanto ao ensino religioso, desde logo o Estado procurou promover a laicização no âmbito das escolas públicas. Mas não há, em âmbito nacional, a imposição da obrigatoriedade ou da gratuidade nas escolas oficiais.

Na Constituição de 1891, pode-se dizer que existiu um silêncio na questão da gratuidade, o que é recompensado pela laicidade, por meio do artigo 72, “será leigo o ensino primário nos estabelecimentos públicos” (CURY, 2005).

Cury (1992) esclarece que nesse momento da história os católicos posicionaram-se em defesa do ensino privado e do ensino religioso, enquanto os positivistas defendiam o ensino laico e livre.

Nesse contexto histórico, os debates educacionais se polarizaram em torno de dois grupos: a Associação Brasileira de Educação fundada em 1924, caracterizando-se como a defensora da educação laica, e os católicos, defensores da educação confessional.

Com a Revisão Constitucional de 1925-1926, o tema da laicidade apareceu novamente e com grande ênfase, pois a Igreja Católica articulou a entrada do ensino religioso nas escolas públicas por meio de uma emenda assinada por vários deputados. Mesmo não tendo conseguido o número suficiente de votos para a aprovação, as “emendas religiosas” ganharam grande apoio durante a Constituição de 1933-1934 (FÁVERO, CURY, HORTA, 2005).

Os embates ideológicos acerca da educação entre os liberais e os católicos aconteceram antes da revolução de 1930, entretanto vão ganhar muita representatividade às vésperas de uma nova Constituinte, lutando cada segmento por seu espaço no novo marco legal.

A tensão do público e do privado também aparece no Manifesto dos Pioneiros da Educação, documento de 1932, cujo posicionamento é enfático na defesa da escola pública.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social dos pais mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, escola comum ou única, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais. Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem aos seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. (AZEVEDO,1932, p.44).

Entretanto, a Igreja Católica, em defesa de seus interesses na Constituinte de 1934, argumentava que a escola deveria ser entendida como continuação do lar; que ela era um grupo intermediário entre a família e o Estado; e que a Igreja representava a sociedade sobrenatural e que o Brasil era historicamente uma nação católica (CURY,1986).

Segundo Rocha (2005), a Constituição de 1934 trouxe a obrigatoriedade de aplicação de recursos públicos pelo Estado em educação, colocando-se a exigência de estabelecer normas para essa distribuição. Foi aberta a possibilidade de oferecimento de subsídio aos alunos carentes por meio de bolsas de estudo em instituições privadas, assim como a manutenção do financiamento do ensino privado pelas classes economicamente mais favorecidas.

Conforme ainda esse mesmo autor, na formulação das propostas sobre a aplicação dos recursos públicos, não houve nenhum cuidado dos representantes que defendiam os interesses da escola pública em direcionar para a educação pública esses recursos. Contudo, é “razoável supor que no processo constituinte de 1933-34 não tenha havido disputa pela destinação da verba pública educacional” (ROCHA, 2005, p. 129). Entretanto, a Constituição deixou brechas para que essas possibilidades de disputas viessem acontecer em momentos ulteriores, como o caso da polêmica central do público e do privado na constituinte de 1987-88.

Ainda durante o processo de desenvolvimento da Constituinte de 1934, aconteceram os debates a respeito do ensino laico e do ensino religioso, e o resultado dessa Constituição foi a aprovação do ensino religioso nas escolas públicas, respeitando a tradição religiosa da família do aluno, sendo de caráter facultativo e compondo matéria regular nos horários escolares (ROCHA, 2005).

Nesse sentido, Fávero, Cury e Horta (2005, p.14) afirmam:

Data, dessa Constituição a assinalação, até hoje permanente, do ensino religioso como disciplina obrigatória dos currículos das escolas públicas, ainda que de matrícula facultativa. De outro lado, dela data também a exclusão do termo laicidade das constituições federais brasileiras.

Pode-se considerar que os posicionamentos supramencionados foram os principais pontos do confronto entre liberais e católicos durante o processo de elaboração da Constituição de 1934. Essa Constituição acabou atendendo aos interesses dos dois grupos, a Igreja Católica teve seus objetivos garantidos, principalmente o direito do ensino privado, e os liberais tiveram suas reivindicações asseguradas, principalmente a presença dos direitos sociais nessa Constituição (CURY, 1986).

Para Vieira (2007), a Constituição de 1937 traz a clara concepção de escola pública para aqueles que não puderam custear o ensino privado e permanece no pensamento do legislador do Estado Novo o velho preconceito contra o ensino público.

Segundo Gadotti (1983), no ano de 1942, a legislação no campo educacional que estava em vigor era a resultante da Reforma Capanema, a qual apresentava fortes sinais de esgotamento, não respondendo às necessidades educacionais, fazendo-se necessária a elaboração de uma nova legislação que expressasse novo reordenamento da educação nacional. Mais uma vez a história mostra que naquele momento os interesses políticos e ideológicos novamente se polarizaram, destacando-se os setores privados que retomaram em grande parte seus privilégios.

De acordo com Oliveira (2005, p. 187), em 1946, privilegiou-se “o debate público – privado e, mais especificamente, o da relação Estado – Igreja e seus desdobramentos na esfera educacional”. Na Constituinte de 1946, foi objeto das discussões o ensino religioso nas escolas públicas oficiais. Pode-se perceber uma repetição dos antigos argumentos, tanto no embasamento teórico quanto na sua

origem histórica, além de existir certo interesse dos congressistas de não se indispor com seu eleitorado, não enfrentando teoricamente o problema (FÁVERO, CURY, HORTA, 2005).

Na Constituinte de 1946, também apareceu a questão do subsídio estatal para as escolas particulares, de acordo com a escolha do indivíduo ou de sua família. Entretanto, essa temática não foi entendida como uma questão polêmica, pois não houve manifestações em Plenário ou na Comissão da Constituição se contrapondo ao subsídio (OLIVEIRA, 2005).

Nesse contexto, Cunha (2007, p. 812) afirma:

A Constituição de 1946 trazia um dispositivo que assegurava a isenção tributária para as instituições de educação, vedando à União, aos estados e aos municípios o lançamento de impostos sobre seus bens e serviços, desde que suas rendas fossem integralmente aplicadas no país e para fins educacionais.

Os conflitos do público e do privado também estiveram presentes na elaboração da legislação educacional de 1961. Segundo Cury (1997), a LDB 4.024 de 1961 foi o produto de um longo processo de discussões, lutas e construção, tempo necessário para que as reivindicações tanto dos interesses dos representantes das escolas privadas como dos representantes da escola pública pudessem ganhar forças dentro de cenário político.

Para Gadotti (1983), o produto final dessa luta de interesses e poderes foi que a LDB 4.024, “representa um certo triunfo do setor privado, garantindo-lhe até o direito, em alguns casos, de ser financiado pelo Estado. A conquista popular é representada pela equivalência do ensino profissionalizante” (GADOTTI, 1983, p.113).

Cunha (1998) salienta que a conquista dos interesses dos representantes das escolas privadas na Lei 4.024/61 está relacionada com o fato de esses privatistas atuarem em cargos representativos do poder público, assim como a transferência para os conselhos de educação tanto no âmbito estadual como no federal de importantes atribuições do poder público. “Os membros desses conselhos, nomeados livremente pelo presidente da república e pelos governadores dos estados, eram pessoas escolhidas mediante articulação e pressão privada” (CUNHA, 1998, p. 12).

O debate do público e do privado na educação também apareceu durante o Congresso Constituinte de 1967, considerado “esvaziado e tolhido pelo regime militar e autoritário” (FÁVERO, 2005, p. 241).

Bosi, citado por Fávero (2005, p. 249), afirma que “no Império e na República Velha, a educação foi tratada como um assunto privado e que a Constituição de 1967 e a Emenda de 1969 confundem ainda mais as águas do público e do privado que o espírito de 34 tendia a separar”.

Para Cunha (2007), a Constituição de 1967 e a Emenda de 1969 garantiram que as escolas privadas usufríssem de verdadeira imunidade fiscal, possibilitando a ampliação de acumulação de capital.

Em 1967, o debate entre o público e o privado apareceu especificamente na temática da gratuidade, quando o projeto encaminhado ao Executivo introduziu o mecanismo de bolsas de estudo. De acordo com Horta (2005, p. 224):

O projeto encaminhado pelo Executivo ao Congresso Nacional suprime toda referência à gratuidade em qualquer nível de ensino, introduzindo o mecanismo de bolsas de estudo para os candidatos ao ensino médio e superior que comprovassem insuficiência de recursos e demonstrassem efetivo aproveitamento. No caso do ensino superior, seria exigido o posterior reembolso do valor da bolsa concedida.

No fim das discussões e da tramitação do projeto, o que ficou aprovado foi a “introdução de mecanismo de mérito demonstrado pelo ‘efetivo aproveitamento’ e o mecanismo de bolsas substitutivo da gratuidade” (FÁVERO, CURY, HORTA, 2005, p. 20).

Entretanto, a Constituinte de 1967 foi marcada por um caráter bem particular, pois estava sob um poder autoritário e sobre o tema da educação bastava assegurar o mínimo (FÁVERO, 2005).

Os anos 1980 no Brasil se constituíram num período de grandes transformações, especificamente no campo da política. Nesse período, estava acontecendo uma transição política, entendida como processo de redemocratização, com o fim dos governos militares e do autoritarismo.

Segundo Cunha (2007, p. 813):

A transição para a democracia levou a uma inflexão na política de subsídios indiscriminados às instituições privadas de ensino. [...] Com efeito, a eleição de Tancredo Neves (MG), Leonel Brizola (RJ) e Franco Montoro (SP), candidatos de oposição aos governos militares, para dirigirem os estados mais importantes do país, em termos econômicos e políticos, abriu caminho para um novo

protagonismo das secretarias de educação, como ficou patente com Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, e com a dupla Otávio Elísio Alves de Brito e Neidson Rodrigues, em Minas Gerais. Para eles, ao invés de transferirem recursos para as instituições privadas, os governos estaduais deveriam atuar diretamente, mediante suas próprias redes escolares.

A luta pela democracia com intensa participação popular, sobretudo nas reivindicações dos direitos, colocava suas esperanças numa constituição democrática e aberta à participação. A Constituinte de 1987-88 permitiu a participação da sociedade civil por meio de consultas às mais variadas representações coletivas, não deixando de participar o campo educacional.

Nos anos 1980 e 1990, a educação tornou-se objeto de disputas por três segmentos: (OLIVEIRA, 2005; PINHEIRO, 2005; DAVIES, 2003; DOURADO, 2001).

1) Os defensores do ensino público, gratuito, laico, representado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; 2) Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenen), em tese, defendendo o setor particular leigo e confessional, tendo lutado mais como porta-voz do grupo empresarial; 3) Associação Brasileira de Educação Católica (AEC), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), representando as escolas católicas e comunitárias. (DOURADO, 2001, p. 289)

Na Constituinte de 1987-88, a questão da educação apresenta-se com temas novos, porém revestidos de velhas posturas, sobretudo a questão do público e do privado (PINHEIRO, 2005).

Segundo Fávero, Cury e Horta (2005, p. 23):

A gratuidade do ensino, consensual no ensino fundamental, opôs novamente grupos privados e públicos; a existência de bolsas de estudo repôs a temática, já abordada em 1967, e o campo se tornou emocional na discussão sobre a laicidade do ensino. Entretanto, se esta outra vez tomou grande parte as questões, a destinação dos recursos públicos foi, entre todas as questões, o ponto maior do conflito.

Conforme Davies (2003), nesse mesmo período dos anos 1980, principalmente por ocasião dos debates em torno da educação no período anterior e durante a Constituinte, os embates em torno do público e do privado adquiriram nova roupagem por conta de entidades que não se reivindicavam nem privadas, nem estatais, mas públicas. Portanto, “para demarcar a sua diferença em relação às escolas estatais e também em relação às privadas de objetivo declaradamente empresarial, ou seja, com fins lucrativos, cunharam o termo de 'público não estatal” (DAVIES, 2003, p. 95).



Nesse sentido, no ano de 1986, foi elaborada pela Comissão de Estudos Constitucionais, para a Constituinte, “uma proposta que dissolvia a diferença entre o estatal e o privado através da aceitação de uma terceira via, que, denominada de comunitária, poderia receber recursos públicos” (VIEIRA, 1996, p. 8 *apud* DAVIES, 2003, p. 95).

Na Constituição Brasileira de 1988, podem ser identificadas três formas distintas de se conceber a diferença entre o público e o privado: o público como estatal; o público não estatal; e o público como serviço público (OLIVEIRA, 2005; PINHEIRO, 2005; DAVIES, 2003).

Referente ao primeiro conceito que aparece na Constituição Federal Brasileira de 1988, o “público como estatal” “foi defendido pelo Fórum da Educação por entender que o ensino é uma atividade prioritária da esfera pública da sociedade e que é uma atribuição do Estado” (PINHEIRO, 2005, p. 284).

De acordo com Oliveira (2005), esse conceito de público estatal também está relacionado com a ordem econômica. Com base na propriedade, as empresas são classificadas como públicas ou privadas, não aceitando diferenciações. O termo público como estatal é também conhecido como conceituação clássica, associando público ao que é do Estado e privado ao que não pertence ao Estado.

O segundo conceito que aparece no texto constitucional é o de “público sem fins lucrativos” e foi defendido pelas escolas confessionais e comunitárias. Esse conceito foi desenvolvido no campo da terceira via e se qualifica num outro espaço, não sendo nem estatal e nem privado.

Segundo Pinheiro (2005, p. 284):

O conceito de público não estatal foi defendido pelas escolas confessionais e comunitárias que procuravam se diferenciar das demais instituições particulares. Esta denominação visa substituir o critério jurídico de distinção entre a instituição mantida pelo Estado e a instituição particular, pela divisão entre escola com fins lucrativos e sem fins lucrativos. A partir dessa conceituação, seriam consideradas públicas as instituições do Estado e todas as outras que não se organizassem como empresas lucrativas. Seriam privadas apenas as escolas que têm como fim a acumulação capitalista.

Cury (1992, p. 40) compreende o conceito de escola “não estatal” da seguinte maneira:

Ela não é estatal, já que não faz parte do aparelho de Estado. Também não é pública, porque nela não há uma precedência reconhecida do todo sobre as partes; embora se reconheça o bem comum, o que há é uma dinâmica em que a parte privilegiada –

movida pelo princípio da harmonia social hierarquizada -, para atender outra parte “desassistida” do todo, teria o dever de compensar necessidades não atendidas. Com isso, a parte “desassistida” reintegra-se ao todo e recupera-se a integração geral, ao mesmo tempo hierárquica e harmônica.

Foi com esse argumento que as escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais reivindicaram ao Estado o repasse de verbas públicas às suas instituições. Essa reivindicação foi aceita, ficando garantido constitucionalmente esse repasse como compensação da não implementação da educação escolar como “dever do Estado e direito do cidadão” (CURY, 1992).

O conceito de público não estatal, pensado num primeiro momento no âmbito comunitário, reivindicava recursos públicos e ganhou posteriormente, nas discussões da Constituinte de 1987/88, uma amplitude que na prática resultava da consideração de todas as instituições privadas como públicas (PINHEIRO, 2005; DAVIES, 2003).

Entretanto, essa reivindicação dos grupos filantrópicos e confessionais de serem contemplados como instituições públicas não foi atendida em sua plenitude, contudo foram beneficiadas com recursos públicos, sendo classificadas como instituições privadas sem fins lucrativos, como consta no texto legal, no Artigo 213 da Constituição Federal Brasileira de 1998 (OLIVEIRA, 2005).

O terceiro conceito de “público como serviço público” está diretamente ligado às escolas privadas representadas pela (FENEN) Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino. Esse conceito “significa negar a distinção corrente entre escola privada e pública, na medida em que estabelece que o caráter público da instituição educacional define-se pelo serviço que presta à população” (PINHEIRO, 2005, p. 285). Dessa forma, a educação em toda sua amplitude, seja oferecida e ministrada pelo Estado, seja oferecida pelas instituições privadas, é pública. Portanto, podendo haver o repasse de verbas do Estado para as escolas privadas com fins lucrativos.

Segundo Davies (2003, p. 5), essas escolas:

Reivindicavam o caráter público do serviço que prestam e verbas públicas para si com base no argumento de se submeterem às mesmas normas emanadas dos órgãos estatais, e de que a família deveria ter o direito de escolha da escola, cabendo ao Estado apenas dar condições para o exercício dessa escolha, através de subsídios.

Nesse campo de disputas conceituais estavam relacionadas defesas de propostas concretas, cada uma buscando articulações que pudessem garantir seus interesses na Constituição. Assim, os representantes do público estatal mobilizaram em prol da proposta da exclusividade de recursos públicos para a escola pública, sobretudo pela emenda constitucional apresentada pelo deputado Florestan Fernandes; os representantes do público não estatal defendiam o encaminhamento de recursos públicos para as escolas do Estado e também para as escolas que se declarassem comunitárias, confessionais e filantrópicas; e os representantes do público como serviço público tinham a finalidade de garantir o repasse dos recursos do Estado para a manutenção do ensino (PINHEIRO, 2005).

Diante desses debates e articulações, o que se materializou no texto da Constituição foi a inclusão das reivindicações dos defensores da escola pública, garantindo o dispositivo que define a gratuidade de ensino público em todos os níveis, considerado como a vitória maior, pois foi a primeira vez que esse artigo apareceu numa Constituição brasileira; outro ganho dos representantes da escola pública foi a destinação orçamentária para a educação; o setor público também foi contemplado com a inclusão no texto da constituinte com o princípio da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, assim como o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a garantia de um padrão de qualidade (PINHEIRO, 2005).

Em relação ao setor privado, o texto da Constituição de 1988 que foi aprovado aumentou os benefícios que o setor havia garantido na constituinte. Além do repasse de recursos públicos para as escolas comunitárias, foram ampliadas as possibilidades por meio de três dispositivos: bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio nas escolas particulares, “quando houver falta de vaga e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando”; na definição do salário educação, “onde as empresas poderão deduzir desta contribuição a aplicação realizada com o ensino fundamental de seus empregadores e dependentes” e na transferência de verbas públicas para as “atividades universitárias de pesquisa e extensão” (PINHEIRO, 2005).

Os representantes do grupo privado também foram beneficiados com outras duas modificações no texto constitucional, referente ao princípio da gestão democrática e ao plano de carreira, ficando especificamente como responsabilidade do setor público, deixando isento o setor privado (PINHEIRO, 2005). Fica explícita a

articulação dos privatistas nesse momento de diferenciar-se do público estatal, não aceitando a proposta do princípio de gestão democrática e também do plano de carreira, ao contrário quando da proposta dos repasses dos recursos do Estado, ou seja, o público como serviço público só é público quando responde aos interesses do grupo que o representa (no caso específico para receber verbas do Estado), deixando de ser público quando deve ser submetido a um controle estatal.

Assim, na Constituição Federal Brasileira de 1988, especificamente no Artigo 213, ficou estabelecida a maneira de se distribuir os recursos públicos:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades (BRASIL, 1988).

Para Cury (1992. p. 35):

Articulando os artigos 205, 209 e 213 entre si, entendo que a Nova Constituição estabelece dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. Já estas últimas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não lucrativas. Finalmente, as escolas privadas não lucrativas se diferenciam em comunitárias, filantrópicas e confessionais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96), no Artigo 20, encontram-se as diferenças de classificação e as especificidades dessas instituições.

Art. 20 – As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo:

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

Considerando esse contexto educacional em disputa pelos três segmentos, pode-se afirmar que “o resultado final na Constituição de 1988, no tocante à destinação das verbas públicas, foi uma vitória do grupo de escolas que se intitulavam comunitárias, confessionais e filantrópicas (o grupo do 'público não estatal') e das escolas privadas de fins lucrativos” (DAVIES, 2003, p. 98).

Na mesma perspectiva, Cury (1992) e Pinheiro (2005) também afirmam que a Constituição de 1988 garante a gratuidade do ensino público, porém continua dever da família. Essa legislação também assegura o ensino livre à iniciativa privada, continua a obrigatoriedade do ensino religioso e apresenta a possibilidade de recursos públicos serem destinados à iniciativa privada.

A Constituição de 1988 trouxe uma novidade no seu texto, que foi o reconhecimento legal e formal das instituições de ensino regidas pelo mercado, as escolas privadas com fins lucrativos. Essas instituições tipicamente capitalistas são reguladas “por acordos bilaterais baseados no sistema contratual de mercado, desde que respeite as normas gerais da Constituição e as específicas na educação nacional” (CURY, 1992, p. 40).

Para Cunha (1988), essas possibilidades presentes na atual Constituição que beneficiam as escolas privadas estão diretamente ligadas às articulações dos representantes dos grupos privados no período final do governo militar. Nesse período, esses grupos passaram a associar os problemas do país como resultados de uma precária gestão pública, colocando assim o Estado como o grande responsável da ineficiência, da falta de qualidade e da burocratização dos processos administrativos. Como solução para esses problemas, os privatistas apontavam para o modelo da administração empresarial, que poderia oferecer eficiência, qualidade e agilidade nos processos de decisão e de trabalho.

Também aproxima dessa ótica a reflexão de Cury (1992, p. 38), quando salienta que (...) “o recurso ao discurso neoliberal incorporará como uma de suas tônicas a correlação produtividade/modernidade/qualidade, a partir do sistema contratual de mercado”.

Os embates sobre a educação na constituinte de 1987-88 acabou se dando num acordo entre as partes, em que todos envolvidos saíram ganhando. “De fato houve uma partilha de interesses, na qual todos os grupos ganharam alguma coisa” (PINHEIRO, 2005, p. 279).

Entretanto, de acordo com Pinheiro (2005), os ganhos dos representantes das escolas públicas foram menores em relação aos dos privatistas e o acordo realizado favoreceu mais aos representantes privados, isso pode ser relacionado com a identificação com a linha conservadora do plenário constituinte.

Portanto, para Pinheiro (2005, p. 284):

Por conter tendências conflitantes, a Constituição pode ser reforçada pelos governantes tanto pelo seu lado conservador quanto pelo lado progressista. Na parte da educação encontrou, como as Constituições passadas, uma solução conciliatória para o conflito entre o público e o privado. Com isso, não resolveu o conflito, mas incorporou-o.

Nas discussões para a elaboração da LDB “pós-88”, como é apresentado por Brito (1995) em sua tese de doutorado, os embates entre o público e o privado aconteceram com a mesma intensidade ocorrida nas discussões políticas e ideológicas da Constituinte de 1986/1988, evidenciando os diversos grupos que lutavam a favor da educação pública e privada.

Segundo Vieira (1998), a LDB 9394/96, em seus artigos que tratam do público e do privado, apresenta consonância com a Constituição de 1988. Essa Lei reitera o princípio da “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” e estabelece que o ensino é livre à iniciativa privada.

A LDB 9394/96, em seu “art. 19”, classifica em duas categorias administrativas as instituições de ensino: as públicas, “assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”, e as privadas, “mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”.

No art. 77 da mesma lei, existe a possibilidade de transferência de recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas. Ela também contempla a “capacidade de autofinanciamento” como uma condição da iniciativa privada e a possibilidade de concessão de recursos “destinados a bolsas de estudo para a educação básica” (VIEIRA, 1998).

Assim como a Constituição de 1988, a LDB 9394/96 também contempla “as atividades universitárias de pesquisa e extensão”, garantindo a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, principalmente mediante bolsas de estudo (VIEIRA, 1998).

Naquele momento de discussões, outro ponto importante no debate que envolve o público e o privado foi o tema da gestão democrática, princípio formulado

legalmente para o ensino público. Segundo Cury (1997), a Deputada Ângela Amin, relatora da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, advogava a extensão desse princípio para as escolas privadas, o que provocou manifestações contrárias de muitos representantes privatistas. Essas manifestações tiveram peso e força, pois o princípio da gestão democrática na legislação (Artigo 14 da LDB 9394/96) contemplou especificamente o ensino público, deixando o ensino privado isento do princípio democrático da gestão, efetivando dessa forma no marco legal mais um dos interesses privatistas.

Novos embates entre o setor público e o privado aconteceram nas discussões da educação superior (SGUISSARDI, 2008, 2005; CUNHA, 2007; SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2005).

Segundo Cunha (2007), no governo Lula, o embate entre o setor público e o privado aconteceu com a proposta do PROUNI (Programa Universidade para Todos) que foi de encontro a demanda de acesso ao ensino superior gratuito, não atendida pelas instituições públicas<sup>1</sup>.

A análise das relações históricas do público e do privado pode indicar que o setor privado sempre aproveitou dos subsídios que o Estado oferecia, e as tensões presentes no contexto das legislações educacionais estão relacionadas com a manutenção desses privilégios.

Portanto, olhar para a história educacional do Brasil é constatar a presença marcante do privado como forma de organização da vida social, em que a ausência do público sempre possibilitou a presença do privado. E no “contexto de uma educação voltada para as elites, o privado representou insígnia de classe social e marca diferenciadora dos detentores do poder” (VIEIRA, 1998, p, 70). Por fim, constata-se também que a indistinção do público e do privado continua com força marcante na “alma” do brasileiro.

Após ter apresentado um breve histórico da tensão do público e do privado no contexto educacional brasileiro, pretende-se caminhar no campo dessa tensão, buscando compreender os novos caminhos, as novas articulações e as

---

<sup>1</sup> A ideia geral do PROUNI era de que, para terem direito à isenção fiscal, as IES ficariam sujeitas a uma contrapartida, na forma de bolsa de gratuidade nos cursos superiores de graduação e sequenciais de formação específica. Os beneficiados seriam estudantes provenientes de famílias de baixa renda, negros, indígenas e pardos, deficientes físicos e professores das redes públicas de ensino. (...) Ao invés de se ater apenas às instituições privadas sem fins lucrativos, o programa estendeu essa barganha às instituições privadas particulares, isto é, às que perseguem fins lucrativos, desde que aderissem ao Programa e cumprissem suas condições. Para participarem dele, as IES teriam de firmar documento de adesão, que estipularia as condições previstas para um prazo de dez anos, renovável indefinidamente (CUNHA, 2007, p. 814).

novas faces dessa relação, no que Cury (2008, p. 17) vem chamando de “um novo movimento da educação privada”. O autor refere-se especificamente à venda de materiais didáticos (apostilas) pelos grupos privados às escolas públicas<sup>2</sup>.

É nesse campo cheio de meandros que se pretende inserir a discussão sobre as parcerias público-privadas na educação básica, nesse “novo movimento da educação privada”, seguindo a hipótese de que, além de vender materiais didáticos, os grupos privados estão formando lideranças das escolas públicas por meio de programas de gestão de qualidade, que também são “vendidos ou não”, e implantando a lógica da produtividade e do gerencialismo, que implicam diretamente nas práticas de gestão das escolas públicas e no trabalho docente.

---

<sup>2</sup> Fenômeno já anunciado pelo autor em 1992, em seu artigo “O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências”.



## CAPÍTULO 3

### 3.1 As parcerias público-privadas como mecanismo das reformas educativas

O quadro crítico do capitalismo em todo o mundo afetou as relações sociais e o mundo do trabalho e, por consequência, atingiu também o Estado e as “políticas públicas”<sup>3</sup> (ANTUNES, 1999).

O ideário neoliberal, que se origina após a Segunda Guerra Mundial e alcança o apogeu nos anos de 1990, tem como proposta reagir contra as políticas de regulação<sup>4</sup> estatal na economia e nas políticas sociais (ANDERSON, 1995). Nessa medida, o Estado passa a ser mínimo para as políticas sociais, enquanto máximo para o mercado e se consolida não só como ente regulador das relações entre Estado e mercado, mas como também estimulador de transações rentáveis para o capital.

O modelo político-administrativo que deu fundamentação para o desenvolvimento dos sistemas públicos de educação encontra-se numa crise global, seja nos países industrializados, seja nos países em desenvolvimento. Essa crise está relacionada a fenômenos políticos e econômicos de maior abrangência como a crise do petróleo, a crise do Estado-Providência, a emergência de políticas neoliberais e a globalização da economia, o que tem originado a adoção de diferentes estratégias de reestruturação do sistema público de educação (BARROSO e VISEU, 2003; POPKEWITZ, 2008).

A reforma e a reestruturação do Estado trouxeram mudanças importantes para a administração pública e esse processo atingiu diretamente o campo educacional, possibilitando a emergência de novos modos de regulação das políticas educativas. Essas políticas passaram de um modelo “burocrático-profissional”, baseado numa regulação “estatal, burocrática e administrativa” para um modelo “pós-burocrático”, com base em dois referenciais principais, o “Estado avaliador” e o “quase-mercado” (BARROSO, 2005; MAROY, 2011).

De acordo com Maroy (2011), esses dois modelos podem ser considerados de “pós-burocráticos” por não ser mais fundamentados na

---

<sup>3</sup> Para Bobbio (1998), pode-se definir políticas públicas como a intervenção do Estado no ordenamento da sociedade por meio de ações jurídicas, sociais e administrativas, sendo que as ações da administração pública se reportam também às atividades de auxílio imediato no exercício do Governo.

<sup>4</sup> “De maneira geral, a regulação social designa, em sociologia, os processos múltiplos, contraditórios, às vezes conflituosos, de orientação das condutas dos atores e de definição das “regras do jogo” num sistema social” (MAROY, 2011, p. 22).

“legitimidade da razão”, típica do modelo burocrático, privilegiando a valorização dos resultados, a busca da eficácia e a competição.

Ainda de acordo com esse autor, mesmo considerando os pontos comuns entre os dois modelos “pós-burocráticos”, é necessário sublinhar uma diferença.

No modelo do quase-mercado, é, sobretudo, a pressão da concorrência por intermédio de um usuário pai “avisado” que deve levar o estabelecimento a melhorar o serviço educativo, enquanto, no outro modelo, a regulação se efetua principalmente pela avaliação dos processos e resultados e por outorga de incitantes ou a aplicação de sanções aos estabelecimentos, segundo sua “progressão” e seus resultados. Supõe-se que essa obrigação de resultados dirija os estabelecimentos para um progresso de aprendizagem organizacional ou profissional (MAROY, 2011, p. 34).

Para Afonso (2001), esse processo de transformação nas políticas educacionais indica a transição de uma forma de regulação burocrática para uma forma de regulação “híbrida” que articula o controle do Estado “com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas” (AFONSO, 2001, p. 25).

Ainda de acordo com Afonso (2003, p. 38):

Uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência.

No interior desse movimento de reforma, existem quatro elementos fundamentais que estão induzindo novos modos de regulação da educação: “a disputa entre uma política educativa neoliberal e uma política humanista-igualitária; a transformação do papel do Estado; a ascensão do modelo mercantil; e a globalização e o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 260-261).

Assim, temas como a descentralização, a introdução de uma participação intensa dos pais e da comunidade, a ênfase nos processos avaliativos e na prestação de contas, a autonomia das escolas, a diversificação da oferta escolar e a contratualização da gestão escolar ganharam relevância nas pautas dos planejamentos das políticas educacionais (BARROSO, 2005; TARDIF e LESSARD, 2008; POPKEWITZ, 2008; MAROY, 2011).

Sendo fortemente estimuladas pelas organizações internacionais, as novas políticas educativas desencadeiam medidas que afetam diretamente os

aspectos administrativos e pedagógicos dos espaços escolares, destacando os processos de avaliação da aprendizagem, a flexibilização do ciclo escolar, o reforço da oferta na formação profissional e técnica, o desenvolvimento dos modos de aprendizagem inovadores, a focalização no sucesso educativo e na qualidade do ensino, o estímulo à precocidade da escolarização e à formação contínua e o estreitamento das relações entre a escola e a família (TARDIDF e LESSARD, 2008).

Essas políticas seguem um modelo neoliberal de gestão centrada na escola, no qual a educação tem se tornado um campo de aplicações das medidas políticas e administrativas de alteração da regulação dos poderes públicos no sistema escolar, por meio da inserção de dispositivos de mercado ou na substituição desses poderes públicos por empresas privadas (BARROSO, 2005).

A substituição do papel do Estado, sobretudo na mudança da responsabilidade do ato de realizar para o ato de mensurar, cria possibilidades políticas diversificadas para a prestação dos serviços, ou seja, o distanciamento do Estado da responsabilidade exclusiva na prestação de um serviço abre oportunidades para outros prestadores, sejam eles “públicos, voluntários e privados” (BALL, 2004).

Exemplo disso são os modelos alternativos de financiamentos privados para o desenvolvimento de setores públicos que acontecem no Reino Unido, conhecidos como “Iniciativa de Finanças Privadas” ou Parcerias Público-Privadas, que estão crescendo cada vez mais nos espaços sociais. Para Ball (2004, p. 1110), “existe uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o ‘privado’ e os ‘negócios’ no setor público, articulado em especial por meio de noções como a de ‘parceria’”.

Analisando o contexto escolar americano, Popkewitz (2008) apresenta que a reforma educativa é considerada um instrumento de “salvação” e “redenção” da nação e indica o “contrato social e a parceria” como uma alternativa para a reconstituição da gestão escolar, apontando as estratégias descentralizadoras como representantes principais das reformas educativas contemporâneas, tendo como base as iniciativas locais de parceria entre a escola e coletividade, como as “*charter schools*, os sistemas de bônus para a escola particular e os programas de livre escolha” (POPKEWITZ, 2008, p. 238).

De acordo com Witty e Power (2002), as tentativas de romper com o modelo único de educação financiada pelo Estado têm aumentado

consideravelmente nos últimos 20 anos; e as reformas educativas sugerem novos modelos de escolas, como as focadas nas escolas autônomas<sup>5</sup> e na escolha parental<sup>6</sup>, além de atribuir um papel fundamental aos setores privados e voluntários no oferecimento da educação financiada pelo Estado.

Ainda de acordo com os autores supracitados, essas políticas são consideradas como processos de desenvolvimento de “quase-mercados” educativos nos serviços do Estado, “o que seria uma combinação da escolha parental e a autonomia da escola juntamente com um maior grau de regulação pública financeira e governamental” (WITTY e POWER, 2002, p. 16).

Legrand, citado por Afonso (1998, p. 143), conceitua “quase-mercado” da seguinte maneira:

Quase-mercados são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes. Assim, por exemplo, as organizações competem por clientes, mas não visam necessariamente à maximização de seus lucros; o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam a certos agentes a sua representação no mercado.

Assim, no campo educacional, o “quase-mercado” “implica uma livre escolha da escola pelos usuários e um financiamento das escolas em relação com o público estudantil acolhido (BARTLETT e LEGRAND *apud* MAROY, 2011, p. 31).

Em pesquisas realizadas nos contextos escolares da Austrália, Inglaterra, País de Gales, Nova Zelândia e Estados Unidos, foram encontrados dados indicando que as políticas educacionais de abordagem mercadológica estimulam a necessidade de “empoderamento” das comunidades nas tomadas de decisões educacionais, como forma de justificativa no processo de reforma dos sistemas públicos convencionais de educação. Entre essas políticas educativas contemporâneas que destacam o envolvimento das comunidades na gestão educacional, estão as “*charter schools*”<sup>7</sup>, que sendo uma escola pública de maior

---

<sup>5</sup> Refere-se à administração própria da escola incluindo ora alguns, ora todos os aspectos de financiamento e tomadas de decisão que são transferidas dos gabinetes regionais e distritais para as escolas, tanto para os profissionais locais, como para os conselhos escolares da comunidade, ou ainda para uma combinação dos dois (WITTY e POWER, 2002, p. 16).

<sup>6</sup> Relaciona-se particularmente com as políticas que defendem a oferta de oportunidades para a escolha entre escolas estatais e com as que usam financiamento público para alargar a escolha no setor privado (WITTY e POWER, 2002, p. 16).

<sup>7</sup> Literalmente escolas com estatuto/alvará, as *charter schools* são geralmente criadas ou organizadas por um grupo de professores, pais e líderes comunitários ou por uma organização comunitária, embora continuem financiadas com dinheiro público (WITTY e POWER, 2003, p. 811).

autonomia, cuja gestão é compartilhada entre os setores público e privado, têm sido uma estratégia complexa e contraditória do conceito de envolvimento das comunidades nas escolas (WITTY e POWER, 2003).

A política educativa das “*charter schools*” está sendo considerada uma estratégia complexa devido aos indícios dessas escolas se tornarem socialmente seletivas. Mesmo considerando que as “*charter schools*” acolham um número razoável de alunos considerados de “risco”, Witty e Power (2003), com base em estudos desenvolvidos por Becker e colaboradores (1995) e Grutzik e colaboradores (1995), afirmam que o foco no envolvimento das famílias pode excluir alunos de certos grupos desfavorecidos.

Estamos preocupados, pois, para algumas famílias, esse tipo de exigência representa um fardo pesado em razão da natureza de suas situações econômicas, de suas perspectivas culturais sobre escolaridade e de suas obrigações familiares. Certas famílias, como as de baixa renda que trabalham muitas horas, têm menos opções de transporte, ou falam um inglês limitado, podem nunca ser parte das comunidades de *charter schools*. Será que a legislação das *charter schools* permite às escolas dizer que somente querem crianças de famílias que adotam os mesmos valores e prioridades que elas? (GRUTZIK *et al.*, 1995, *apud* WITTY e POWER, 2003, p. 805).

O que percebemos que está ocorrendo (...) é que as *charter schools* estão se organizando para excluir alunos na base de novos critérios de indesejabilidade (...) O critério escolhido não é o costumeiro critério das escolas particulares de ‘capacidade a pagar’, nem se baseia na capacidade acadêmica, no desempenho em testes ou nos antecedentes de comportamento, nem na pertença racial ou étnica (...) Antes, é o critério de ter pais apoiadores e educacionalmente envolvidos (BECKER *et al.*, 1995, *apud* WITTY e POWER, 2003, p.805-806).

Assim, a política de envolvimento das comunidades na educação nada tem de simples e a literatura indica que, se essas políticas pretendem alcançar efeitos mais progressistas, é necessária a articulação com uma política educacional democrática com dimensões mais amplas.

No contexto europeu, pesquisas que se dedicaram ao estudo das implicações das reformas políticas para a educação, sobretudo a política do sistema da “livre escolha” da escola e o sistema da “obrigação de frequentar a escola do local de residência”, apresentaram resultados de uma política que gera “processos de segregação escolar com origem em desigualdades sociais” (BARROSO e VISEU, 2003, p. 916).

Nesses processos de reformas educacionais, Ball (2002) identifica alguns elementos para a reforma educativa e seus conjuntos de influências.

O primeiro elemento é o neoliberalismo, que poderia se chamar de ideologia de mercado. O segundo elemento são as novas economias institucionais, que buscam explicar o funcionamento da vida social e suas diferentes instituições. O terceiro elemento é a performatividade, que significa bom desempenho e é um mecanismo de direção. O quarto elemento é a teoria da eleição educativa, que é um aspecto fundamental do neoliberalismo hayekiano. E o quinto elemento é um novo tipo de gestão, que consiste na apropriação de teorias e técnicas da administração de empresas e do culto a excelência nas instituições públicas (BALL, 2002, p. 109).

Para o autor a propagação internacional dessas influências pode ser compreendida de duas maneiras. Primeiro e mais diretamente, existe um fluxo de ideias através das redes sociais e políticas, o que o autor, com base em Popkewitz (1996), chama de “circulação internacional de ideias”. Ball (1992) também destaca a existência dos grupos que vendem suas soluções no mercado acadêmico e político, por meio de livros, revistas, materiais didáticos e palestras realizadas pelos especialistas e chama a atenção para a existência do patrocínio, realizado principalmente pelas agências internacionais, destacando-se o Banco Mundial.

Ainda segundo Ball (2002), esses elementos da reforma educativa integram o que foi chamado por Carter e O’Neill (1995) de a “nova ortodoxia”, que redefine a relação entre política, governo e educação, gerando um “novo consenso”, com o objetivo de se tornar hegemônico.

No conjunto das novas políticas educativas, Ball (2005) aponta a cultura do desempenho (performatividade) e da gestão (gerencialismo) como duas das principais “tecnologias” no processo de reforma educacional.

Segundo Ball (2005, p. 543), “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Servindo-se dos termos de Lyotard (1984), Ball (2005) apresenta que a performatividade também pode ser entendida como os “terrores de desempenho e eficiência” ou ainda de “controle de contexto”.

A performatividade facilita o controle do Estado, “que governa à distância”. Sem demonstrar sua ação avaliadora, o Estado atua profundamente nas instituições públicas, afetando diretamente as práticas e a cultura dessas instituições e de seus trabalhadores, transformando o trabalho das instituições educativas em “resultados”, “níveis de desempenho” e “formas de qualidade” (BALL, 2004).

Nesse contexto das novas políticas educativas, o gerencialismo tem sido considerado o principal mecanismo da “reforma política” e da “reengenharia cultural” do setor público (BALL, 2005).

Ainda segundo Ball (2005, p. 544):

O gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.

Assim, a performatividade e o gerencialismo são “tecnologias” fundamentais no processo de reforma da política educacional, que, quando articuladas em conjunto, oferecem possibilidades “atraentes e eficazes” para o provimento tradicional da educação. Essas “tecnologias” são apresentadas como uma superação das antigas tecnologias do profissionalismo e da burocracia. “Essas tecnologias são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer” (BALL, 2005, p. 546).

Nesse processo de transformação das políticas públicas e em especial das políticas educativas, “tem havido uma tendência, por vezes abusiva ou não controlada criticamente, para transferir os resultados desses estudos e reflexões para outras realidades econômicas e políticas muito diferentes” (BARROSO e VISEU, 2003, p. 901).

Contudo, “a transferência de conhecimentos de um mundo para outro deve implicar em que os conceitos elaborados em um meio, (...) sejam parcialmente desconstruídos e reproblematisados para fazer sentido dentro dessa nova realidade” (DEROUET, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 358).

Sendo assim, a América Latina tem sido nos últimos anos um grande campo de aplicação das políticas educacionais com base nos pressupostos neoliberais.

Feldfeber (2003), ao estudar a realidade argentina, observa que, nos discursos dos técnicos do Banco Mundial e das fundações locais de orientação neoliberal, podem-se perceber as articulações para a instalação de temas como a

autonomia institucional, os novos modelos de gestão e a redefinição da carreira docente como aspectos centrais da reforma no campo educativo.

Como materialização de um novo modelo de gestão escolar na Argentina, a autora supracitada apresenta as “Escuelas Experimentales” ou “Escuelas 2001” e que também são denominadas de “Escuelas Autogestionadas”, experiência realizada na Província de São Luís. Essa experiência encontrou inspirações nas reformas educativas dos anos 1990, sobretudo nas muitas experiências das escolas americanas e em menor intensidade nas escolas de alguns países europeus e também nas escolas chilenas. As escolas “autogestionadas” na Argentina são caracterizadas como organizações públicas não estatais e retomam com algumas diferenças o modelo estadunidense das “*charter schools*” (FELDFEBER, 2003).

Ainda de acordo com Feldfeber (2003), as escolas “autogestionadas” foram consideradas por muitos docentes como escolas públicas para os alunos e privadas para os docentes; públicas para os alunos por não estabelecer requisitos de acesso e por permanecer gratuitas; e privadas para os docentes por causa do regime de contratação e da instabilidade laboral.

Assim, esse modelo de escola pautado na “autonomia” assume a responsabilidade individual pelos resultados da instituição e tem contribuído para reforçar as desigualdades educativas e sociais e tem significado formas de privatização do espaço público da escola (FELDFEBER, 2003).

Nesse contexto latino-americano, nos últimos 20 anos, pode-se observar o desenvolvimento de várias tendências e processos que de forma direta e indireta gerou a configuração de um cenário propício para a comercialização da educação (FELDFEBER, SAFORCADA e JAIMOVICH, 2005).

Segundo as autoras supracitadas:

Trata-se de processos identificáveis em nível internacional, que abrem espaços ou instauram dispositivos necessários ou facilitadores para o desenvolvimento de um mercado de serviços educacionais. Entre estes, podemos identificar três processos principais: o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação; a privatização; e o impulso da descentralização e dos novos modos de gestão (FELDFEBER, SAFORCADA e JAIMOVICH, 2005, p. 47)

Assim sendo, para essas autoras, a criação de sistema de avaliação e informação da educação está relacionada a um jogo duplo: por um lado possibilitam contar com informação necessária e comparável, e por outro são imprescindíveis



para a implantação de mecanismos de competição e comercialização. Nesse processo, destacam-se a definição de padrões de qualidade da educação e a criação de *rankings*, assim como a avaliação de resultados que costuma desenvolver mecanismos de controle, como quando o salário dos docentes é atrelado à produtividade ou quando os recursos das escolas são atrelados ao rendimento dos alunos nos testes (FELDFEBER, SAFORCADA e JAIMOVICH, 2005).

Em relação à privatização da educação, esse é um fenômeno que vem aumentando em muitos países, consequência da implantação de políticas para tal objetivo. Entretanto, o processo de privatização educacional também acontece através da introdução da modalidade de financiamento da demanda, em que verbas públicas custeiam a implementação dos projetos de iniciativas privadas, além de fortalecer os vínculos entre as instituições públicas de ensino e pesquisa e o setor empresarial, como uma estratégia de fortalecimento dos seus interesses e a obtenção de novas formas de recursos (FELDFEBER, SAFORCADA e JAIMOVICH, 2005).

Quanto à política de autonomia e descentralização, são materializadas na implementação de novos modelos de gestão, na tentativa de reorientar os governos e as administrações dos sistemas educacionais, de acordo com as novas formas de gestão do Estado, consoante com o modelo do Consenso de Washington (FELDFEBER, SAFORCADA e JAIMOVICH, 2005).

Oliveira (2004, 2005, 2007) apresenta que as reformas educacionais no Brasil e em vários países da América Latina têm trazido mudanças para as políticas educativas e principalmente para os trabalhadores docentes. “São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar” (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

A autora chama atenção para as especificidades das reformas no contexto latino-americano, que, diferentemente das reformas no continente europeu e na América do Norte, esbarra-se numa realidade precária, na qual a tentativa de alcançar a equidade social torna-se muito mais difícil porque a maioria da população ainda não tem acesso às condições sociais mínimas.

Para Oliveira (2007), as políticas educacionais no continente latino-americano tiveram como objetivo a expansão da escolarização básica e, como consequência, proporcionaram uma nova regulação educativa caracterizada pela

centralidade da gestão escolar, o financiamento, os programas nacionais de avaliação, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar.

Essas políticas têm gerado uma nova organização escolar que se reflete num modelo de regulação da educação, consequência direta das articulações entre “demandas globais” e as “respostas locais” e essas articulações têm proporcionado maior flexibilidade e autonomia das escolas, entretanto, “têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades, o que tem contribuído para a intensificação e autointensificação do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2007, p. 355).

As reformas políticas ocorridas no campo da educação estão relacionadas com um movimento político mais amplo que afetou o mundo de forma geral. Como parte do processo de globalização, as políticas educativas têm assumido uma série de efeitos benéficos para o crescimento econômico e para assegurar “benefícios coletivos” do desenvolvimento educacional, sobretudo para os grupos mais desfavorecidos. Entretanto, Bonal (2009) oferece resultados que mostram que, nesse processo de globalização, os grupos mais desfavorecidos não têm sido contemplados em nenhum caso com as propostas das “políticas hegemônicas”. Assim sendo, considerando “a educação em tempos de globalização, quem se beneficia?” (BONAL, 2009, p. 653).

Diante da afirmação de Xavier Bonal, a conclusão de Stephen Ball pode ajudar a compreender melhor o movimento das reformas políticas da educação. “Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios (BALL, 2004, p. 1108)”.

### **3.2 As parcerias público-privadas no contexto educacional das reformas dos anos 1990**

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. Essa reforma pressupõe completar e modificar a primeira grande reforma do Estado moderno, a

reforma burocrática-weberiana, que instalou um serviço público profissional e meritocrático, condição essencial para que a administração pública gerencial substitua a administração pública burocrática.

De acordo com o Documento do CLAD (Centro Latino-Americano para o Desenvolvimento) “Uma Nova Gestão para a América Latina” de 1998, a proposta de Reforma Gerencial do Estado foi pautada pela tentativa de aprimorar e avançar o conceito de Estado weberiano, em que o Estado resulta de um processo histórico de concentração de poder, para um Estado capaz de aglutinar as várias lógicas e sujeitos sociais.

Numa perspectiva weberiana, O’Donnell (1986) define o Estado como sendo o componente especificamente político da dominação numa sociedade territorialmente delimitada. O Estado moderno se constitui de um conjunto de instituições públicas que envolvem múltiplas relações com o complexo social num território delimitado.

No Brasil, em 1995, a Reforma do Estado foi implementada por Fernando Henrique Cardoso e Luiz Carlos Bresser Pereira.

De acordo com o documento oficial do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), sob a responsabilidade do então Ministro Bresser Pereira, do governo FHC, essa Reforma se baseou num entendimento sobre a crise do Estado:

A crise do Estado define-se então como: (1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no Terceiro Mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1999, p.15).

Considerando essa compreensão da crise do Estado, observa-se, no conjunto de princípios que norteiam os liberais, a ideia de que é necessário reformar o Estado para aumentar sua eficiência e capacidade de regulação. A Administração Pública Gerencial orienta-se, basicamente, pelo controle dos resultados, ao invés do controle passo a passo das normas e procedimentos, como fazia o modelo burocrático weberiano.

As parcerias público-privadas, entendidas como uma das estratégias para as reformas educacionais, já estavam presentes no projeto da Reforma do Estado proposto por Fernando Henrique Cardoso.

Caberá definir e apoiar formas novas de parceria entre os diferentes níveis de governo (União, estados e municípios) e entre as diferentes instâncias subnacionais como os acordos entre estados [...]. Mas, cabe, sobretudo, apoiar e desenvolver formas amplas e criativas de parceria entre Estado e a sociedade de modo a permitir, por um lado, que diferentes instituições da sociedade como as empresas, os sindicatos, as universidades assumam a corresponsabilidade por ações de interesse público (CARDOSO, 1994, p. 208).

De acordo com Bresser Pereira (1995), não existem somente duas formas de propriedade, a pública e a privada, existe também a pública não estatal que “é constituída pelas organizações sem fins lucrativos que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (BRASIL, 1995, p. 54).

Também o Documento do CLAD (1998) reconhece e reafirma a existência de um terceiro marco institucional, o espaço público não estatal. “Nesta perspectiva, o conceito de público ultrapassa o de estatal e abrange a capacidade de a sociedade atuar em parceria na provisão dos serviços públicos, seja no controle seja na produção” (CLAD, 1998, p. 13).

Nesses processos de reformas, as políticas educacionais sofreram fortes influências. A Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, propôs aos países participantes que se comprometessem com a melhoria da educação. De acordo com Shiroma (2002, p. 57), “os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos”.

A fim de atender as necessidades básicas de alfabetização da população, o governo brasileiro assinou também, em 1993, a Declaração de Nova Delhi, com o propósito de redobrar os esforços para garantir uma educação de qualidade para todos.

Com esse objetivo a ser cumprido e para que o país se desenvolvesse competitivamente, era urgente investir no desenvolvimento tecnológico e científico, entretanto não havia previsão de disponibilização de recursos, mas havia a abertura às parcerias público-privadas como possibilidades de implementação de projetos educacionais.

A política de racionalização, modernização e privatização das empresas públicas, implantada pelo governo FHC, trouxe iniciativas de desregulamentação da administração pública, fixando um novo modelo de gestão das políticas sociais, com base na descentralização. Esse novo modelo de gestão das políticas sociais trouxe importantes consequências para a educação. A mudança de uma política educacional universal para uma política focalizada em públicos específicos marca a tendência da reforma política implantada por FHC (OLIVEIRA, 2009).

Essas reformas causaram uma reestruturação do ensino nos aspectos da organização escolar, avaliação, gestão, redefinição dos currículos e no seu financiamento. Nesse processo, foi desenvolvido um sistema nacional de avaliação, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), além do apelo à empregabilidade, reformulando também a educação profissional (OLIVEIRA, 2009).

As reformas também foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, com o repasse de responsabilidade para o nível local, dando ênfase na autonomia institucional e fazendo da gestão escolar o foco das reformas educativas (OLIVEIRA, 2009).

Considera-se que a política educacional do governo FHC sempre seguiu as orientações dos organismos internacionais e teve como prioridade a tentativa de universalizar o acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar; e, como estratégia para atender esses objetivos, utilizou-se do regime de colaboração com as esferas estaduais e municipais.

Pode-se concluir, *grosso modo*, que a política educacional no governo FHC foi marcada pela preocupação em normatizar, orientar, flexibilizar e avaliar a educação nacional, confirmando a presença e atuação de um Estado avaliador.

Não obstante, de acordo com Oliveira (2009), o primeiro mandato do governo Lula apresentou, na educação, muito mais permanências que rupturas em relação ao governo de FHC. “Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior” (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Portanto, conhecer o contexto no qual foram desenvolvidas as parcerias público-privadas faz-se imprescindível para o entendimento das várias articulações existentes na atualidade e como elas se processam nas diferentes combinações da relação entre o público e o privado no campo educacional.

### **3.3 As parcerias público-privadas como mecanismo de mercado educacional**

Considerando as reformas ocorridas na educação, novas dinâmicas se estabeleceram e novos fenômenos surgiram. Assim, questões ligadas à descentralização, municipalização, criação de sistemas de ensino, financiamento, entre outras, estão relacionadas a essas reformas educacionais.

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.

No âmbito da administração pública, sobretudo nas secretarias de educação de vários municípios brasileiros, a parceria público-privada está sendo considerada como uma estratégia moderna de gestão dos serviços públicos, por apresentar processos de gerenciamento que possam garantir a “qualidade da educação pública”.

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).

Sendo assim, inaugura uma nova fase de disputas no campo educacional, sobretudo na relação do público e do privado. A educação, por não responder às demandas sociais, parece transformar-se em um bem privado ou mercantil (CAMARGO, 2003).

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 negociada livremente

(OLIVEIRA, 2009, SOUZA e BUENO, 2007; SOUZA e OLIVEIRA, 2003; BARROSO e VISEU, 2003; AZEVEDO, 2002, WHITTY e POWER, 2002, 2003; BALL, 2001).

Ao mesmo tempo em que se abrem férteis espaços de participação do mercado em que o Estado deixa de atuar, o controle estatal mostra-se cada vez mais presente, via mecanismos de avaliação e regulação<sup>8</sup> da atuação do mercado (MAROY, 2008; BARROSO, 2005; AFONSO, 2001).

Contudo, de acordo com Bueno e Dourado (2001), tal processo diferencia-se da privatização total, visto que, na maioria das vezes, mantém-se o financiamento estatal. Trata-se de uma nova dimensão da relação público e privado no campo educacional.

Essa nova dimensão do público e do privado “tratou de disseminar formas de gestão ancoradas na lógica de mercado. Nesse caso, não se discute a propriedade de empresa, mas se introduzem concepções privadas de gestão” (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 876).

A alternativa para superar a separação da gestão centralizada, burocrática e ineficiente de um lado, e o mercado de outro, foi a introdução das concepções de gestão privada nas instituições públicas sem modificar a propriedade das mesmas (SOUZA e OLIVEIRA, 2003).

Segundo Souza e Oliveira (2003, p. 877):

Surge, assim, a noção de quase-mercado que, tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias.

Considerando que o conceito de privatização do ensino não seja explicitado nas práticas que envolvem a aquisição de modelos curriculares pelos sistemas de ensino público municipais, tal modelo aproxima-se daquilo que vem sendo definido como “quase-mercado” educacional.

O conceito de “quase-mercado” educacional estaria ligado, nesse contexto, às práticas das administrações públicas que buscam imprimir à educação local critérios de excelência identificados na iniciativa privada, dando, assim, abertura para que o setor privado apresente-se como fornecedor de serviços para o sistema público de ensino.

---

<sup>8</sup> Para Barroso (2005), regulação (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência/eficácia dos resultados) seria o oposto da regulamentação (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade dos resultados).

No contexto da educação pública brasileira, o conceito de quase-mercado educacional vem sendo compreendido como um mecanismo de “aplicação, na gestão dos sistemas educacionais, dos princípios e valores da iniciativa privada” (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 890).

Embora nessa dinâmica o mercado assuma um papel de destaque na oferta dos serviços, na mesma medida, o Estado se impõe como força determinante de controle e regulação dessa relação (BARROSO, 2005).

No que se refere à educação básica, o processo de municipalização do ensino foi se concretizando como uma política que prometia assegurar maior autonomia, democratização da gestão do ensino e, principalmente, respeito e consideração às necessidades locais. Entretanto, esse fenômeno surgido como desdobramento da reforma educacional e da própria descentralização estimulou o processo de mercantilização dos serviços educacionais (ADRIÃO, 2008).

Segundo Camargo *et al.* (2003, p.728) aconteceu

(...) o surgimento de novos modelos empresariais provedores de serviços educacionais com fins lucrativos orientados pelo mercado, as universidades corporativas, escolas e universidades virtuais, os consórcios de instituições públicas e empresas privadas, as escolas autogestionadas e a *franchising* educacional.

Tanto é assim que muitos municípios brasileiros têm se valido da iniciativa privada na consecução de suas propostas curriculares, adotando pacotes didáticos previamente desenhados por empresas especializadas, conferindo no ensino local um discurso retórico de estatuto de excelência e eficiência educacional.

Com a prática da gestão privada nas escolas públicas, além da imposição de um projeto curricular que desconsidera as necessidades educacionais locais, tal prática isenta os docentes da elaboração de uma proposta de trabalho própria, dentro de um regime de “performatividade” (BALL, 2004) no qual o que é valorizado são os resultados mensuráveis e justificáveis.

O contexto educacional brasileiro vem sofrendo as influências da “circulação internacional de ideias” (POPKEWITZ, 1996 *apud* BALL, 2002), exemplo claro pode ser encontrado nas práticas de avaliações externas, ligadas aos novos modelos de regulação por resultados (ARELARO, 2007; SOUZA e OLIVEIRA, 2003). Para Souza e Oliveira (2003, p. 890), “a crença é a de que as pressões geradas pela competição, suscitada pelos procedimentos avaliativos, farão com que sejam



mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino”.

O movimento de pressão gerado pela competição por meio das avaliações externas está incentivando o aumento da busca pelas parcerias público-privadas por parte das prefeituras (ARELARO, 2007).

É importante destacar que a introdução de mecanismos de mercado na educação está respaldada na legislação nacional, conforme sinaliza BUENO (2004, p. 453):

No caso brasileiro, talvez assuma um caráter mercadológico mais evidente, com a presença de exemplos radicais tais como a escola-empresa, naturalizada pela Carta Constitucional vigente e a multiplicação de franquias educativas em todos os níveis de ensino.

Mesmo considerando os efeitos negativos de tal modelo, há o consentimento legal que naturaliza as relações entre Estado e mercado.

Contudo, Gorostiaga e Vieira (2011), ao estudar as tendências nacionais e subnacionais do governo escolar na Argentina e no Brasil, afirmam não ser possível falar em quase-mercado em nenhuma das realidades, apesar das estratégias implantadas para a criação da lógica mercantil. Estratégias como a competitividade entre as escolas originadas pelas avaliações e pelo direcionamento dos recursos atrelado ao rendimento ou pela implantação do modelo gerencial na gestão escolar, provocando desigualdades entre as escolas.

Portanto, “o caso do Brasil parece ilustrar melhor tais tendências, em particular com certa privatização da gestão escolar (através dos serviços que as empresas privadas vendem às escolas e/ou aos sistemas estaduais e municipais) como resultado da municipalização e da responsabilização escolar” (GOROSTIAGA e VIEIRA, 2011, p. 83).

### **3.4 As parcerias público-privadas na educação brasileira: tendências atuais**

Para iniciar um balanço das tendências da produção acadêmica na área e verificar as principais conclusões no intuito de dimensionar as possíveis novas contribuições deste estudo, foi realizado um levantamento de pesquisas sobre o tema na área da Educação, no Banco de Teses da CAPES<sup>9</sup>, no período

---

<sup>9</sup> Disponível em [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br). Acesso em 14 de outubro de 2010.

compreendido entre 1999 e 2010. Foi pesquisado também sobre o assunto em periódicos da área de Educação, sendo identificadas 6 teses de doutorado e 28 dissertações de mestrado, segundo o descritor: parceria público-privado na educação.

Nos Quadros 2 e 3, abaixo, está apresentada a listagem das pesquisas encontradas, evidenciando como o tema vem ganhando interesse, sobretudo a partir de meados dos anos 2000.

QUADRO 1 - Relação de Teses de Doutorado em Educação sobre o tema “parceria público-privado em educação” - Brasil 1999 – 2010

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>
ONGs e Educação: novas possibilidades educativas?	Janette Brunstein	2003	Doutorado – FEUSP
Organizações Não Governamentais: um estudo de caso da Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE).	Dileno Dustan Lucas de Souza	2005	Doutorado – UFRGS
O Terceiro setor e a educação superior no Brasil: compromisso social das Fundações em Santa Catarina, o caso Universidade do Contestado	Ludimar Pegoraro	2008	Doutorado – UFRGS
A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo federal.	Agnaldo José da Silva	2008	Doutorado – UnB
A qualidade na Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre: estudo em quatro creches conveniadas.	Maria Otília Kroeff Susin	2009	Doutorado – UFRGS

Fonte: CAPES, Banco de Teses (2010) Elaboração do autor

QUADRO 2 - Relação de Dissertações de Mestrado em Educação sobre o tema  
 “parceria público-privado em educação” - Brasil 1999 – 2010

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>
Parceria: Os perigos da educação compartilhada – A influência da iniciativa privada no Currículo de uma escola pública municipal de São Paulo.	Solange Salussolia Vaini	1999	Mestrado – PUC/SP
Parcerias na educação: o contrato estabelecido entre duas empresas e uma escola estadual.	Sérgio Vieira de Sousa	2001	Mestrado – PUC/SP
O Programa Alfabetização Solidária e o Programa Acelera Brasil: um estudo de dois casos de parcerias e alianças do terceiro setor com atores governamentais e empresariais.	Ana Valeska Amaral Gomes	2002	Mestrado – UnB
Limites e possibilidades de uma parceria entre o público e o privado para a educação municipal.	Selena Castelão Rivas	2002	Mestrado – UFBA
Parcerias na Educação: uma efetiva participação da sociedade civil	Juliana Macedo Rocha	2003	Mestrado – UFPR
Parceria empresa/escola pública: problema ou solução?	Nádia de Oliveira Ribas	2003	Mestrado – UFJF
Parceria e Terceirização na Educação Municipal	Francisca Pereira Salvino	2003	Mestrado – UFRN
Iniciativa privada na educação pública: a Fiat e o Programa Moto Perpétuo	Osvaldo Gonçalves Junior	2004	Mestrado – USP
A educação infantil em Porto Alegre: um estudo			

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>
das creches comunitárias	Maria Otilia Kroeff Susin	2005	Mestrado – UFRGS
Parcerias e o Ensino Público no Brasil: uma análise do papel do Estado através das parcerias entre empresas privadas e escolas públicas	Alcibela Cilene do Rio Ferreira	2006	Mestrado- Univ. de Londrina
Ideologia de mercado na educação	Eriberto Nascente Silveira	2006	Mestrado – UFSC
Políticas públicas e vínculos privados: uma análise do novo padrão de ação estatal na educação de jovens e adultos em Araraquara	Carla Alessandra Barreto	2007	Mestrado – UFSC
Parceria Público-Privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: Estratégias para a oferta do ensino?	Egle Pessoa Bezerra	2008	Mestrado – Univ. Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho
A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola	Juliana Selau Lumertz	2008	Mestrado – UFRGS
Parceria entre o público e o privado na educação: implicação do programa escola campeã para a gestão escolar	Ana Brígida Borges da Rocha	2008	Mestrado – UCDB
Privatização e mercantilização do Ensino Público: a parceria entre a Prefeitura do Município de Itupeva e o sistema COC de ensino	Adelgício Ribeiro de Paula	2008	Mestrado – Univ. Nove de Julho
O atendimento ao Ensino Fundamental:	Alessandra Aparecida Cain	2009	Mestrado –

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>
Análise de parcerias de 2 municípios paulistas e o setor privado na aquisição de 'Sistema de Ensino'			Univ. Estadual Paulista Julio Mesquita Filho
A configuração jurídica da relação público-privada na parceria entre a Rede Municipal de Ensino de Sapiranga e o Instituto Ayrton Senna	Daniela de Oliveira Pires	2009	Mestrado – UFRGS
Parcerias em educação: o caso do ginásio pernambucano	João Carlos Zipoli Leite	2009	Mestrado – UFPE
Oferta educacional e parceria com o setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10.000 habitantes	Lucilene Rossi	2009	Mestrado – Univ. Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho
As parcerias público-privadas nas escolas públicas estaduais de Uberlândia	Marília Guimarães Moreira Barbosa	2009	Mestrado – UFU
Mercado e educação: A política do Instituto Ayrton Senna no Município de Cabedelo/PB	Priscila dos Santos Ferreira Dias	2009	Mestrado – UFPE
A educação municipal e a relação público x privado: um estudo de caso em Fernão/SP.	Fernanda Marcela Delgado	2010	Mestrado – Univ. Estadual Paulista Júlio Mesquita

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>
			Filho
Educação pública como nicho de investimento social privado.	Kátia de Carvalho Lopes	2010	Mestrado – UFSC
A ação do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Educação de Joinville/SC (2001-2008): subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial.	Luana Bergmann Soares	2010	Mestrado – UFSC
O público e o privado nas universidades públicas: Análise da fundação de apoio privada FADESP no gerenciamento dos recursos para a UFPA (2004 a 2008).	Luciana Rodrigues Ferreira	2010	Mestrado – UFPA
O público não estatal na gestão da educação básica de Barcarena/PA.	Mônica Alcântara Martins	2010	Mestrado – UFPA
A modernização da gestão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul: a democracia na “porta giratória”.	Neila Pedrotti Drabach	2010	Mestrado – UFSM

Fonte: CAPES, Banco de Teses (2010) Elaboração do autor

Foram encontradas nessas referências questões ligadas à descentralização, municipalização, criação de sistemas de ensino, financiamento, privatização e publicização da educação, entre outras. *Grosso modo*, esses estudos mostraram que a educação, antes vista como direito social a ser promovido pelo Estado, passou a ser entendida também como serviço não exclusivo do mesmo, mas regulado, promovido ou parcialmente financiado.

O estudo sobre a introdução de estratégias de mercado na educação pública vem sendo desenvolvido sistematicamente nos últimos anos por diferentes autores (Adrião; Peroni; Cury (2008); Arelaro (2007); Souza e Oliveira (2003), entre outros).

O aumento das parcerias entre o setor público e o privado é decorrente das mudanças do papel do Estado que ocorreram nos anos 1990, quando

aconteceu a introdução de referenciais neoliberais na administração do Estado (ADRIÃO *et al.*, 2009a; ADRIÃO e PERONI, 2007; KRAWCZYK, 2005).

Para Cury (2008), a relação público e privado na educação brasileira é antiga, mas no momento atual está se desenvolvendo um novo movimento da educação privada. Esse movimento acontece na assinatura dos termos de parcerias entre o público e o privado, adquirindo material didático em forma de apostilas para orientar professores sobre quais conteúdos e procedimentos abordar em sala de aula. O autor explicita que esse novo movimento da educação privada em relação à educação pública merece um questionamento mais sério por parte dos responsáveis pela educação pública, pois a educação é um direito social e um bem público e a mesma não poderia ter uma “distribuição desigual entre os iguais”. Para ele:

E como nem sempre este ponto de partida fica garantido a partir das vontades individuais ou do sistema contratual de mercado, só a intervenção de um poder maior poderá fazer deste bem um ponto de partida inicial, um bem público, um bem comum, para efeito de uma igualdade de condições. Esse poder maior é o Estado, expresso no Brasil em uma república federativa cujos sistemas de ensino deverão ofertar ensino de qualidade em regime de colaboração (art. 211) (...) (CURY, 2008, p. 24)

O estudo da literatura sobre as parcerias público-privadas na educação básica apresenta três modalidades diferentes que aparecem com maior frequência no contexto educacional brasileiro, a saber: 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 (ADRIÃO e BORGHI, 2007). Contudo, são apresentadas também as parcerias entre empresas privadas e escolas públicas e a responsabilidade social da empresa, por representar também uma estratégia de se manter e crescer no mercado, além de aumentar a propaganda e a publicidade e diminuir os tributos fiscais.

### **3.4.1 A parceria público-privada como oferta de vagas por instituições de educação infantil**

As parcerias que focalizam a oferta de vagas por instituições de educação infantil privadas, subvencionadas pelo poder público, estão estritamente ligadas ao processo de municipalização e ao projeto de prioridade dos municípios de

atendimento ao ensino fundamental, sobretudo nos municípios paulistas (DOMICIANO, ADRIÃO, 2005; ARELARO, 2008).

De acordo com Adrião *et al.* (2009b), os estudos realizados nos municípios paulistas sobre as parcerias que focalizam a oferta de vagas para a educação infantil apresentaram uma diferenciação entre as tradicionais parcerias realizadas entre o poder público municipal e as instituições privadas sem fins lucrativos. As novas parcerias firmadas com instituições privadas com fins lucrativos apresentam objetivos exclusivos de ampliação do mercado educacional e aumento da lucratividade.

As parcerias firmadas no contexto da educação infantil vêm provocando um crescimento insignificante no setor público, apresentando um agravante de que o atendimento da criança de 0 a 3 anos é realizado quase que exclusivamente por creches privadas. Sendo assim, percebe-se uma ausência do poder público municipal no oferecimento das vagas para a educação infantil (ADRIÃO *et al.*, 2009b).

Susin (2005), ao estudar a educação infantil e as creches comunitárias no município de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul, também constatou o afastamento do município na ampliação da oferta da educação infantil pública e gratuita. Para a autora, “as creches conveniadas não podem ser a única forma de expansão do atendimento da educação infantil, [...] não podendo o município eleger esta alternativa enquanto política para a educação infantil, devendo retomar a sua função de promotor da educação pública, estatal, gratuita e de qualidade” (SUSIN, 2005, p. 223).

Segundo Mizuki e Silveira (2009), a pressão exercida pelo Ministério Público pelo oferecimento de vagas na educação infantil pelo Poder Público Municipal tem sido um fator importante que tem provocado a procura de parcerias com o setor privado, pois o considera uma alternativa com custos mais baixos e também que possa ser realizada de forma mais rápida.

Ainda segundo os autores supracitados, a legislação fiscal, sobretudo a Lei de Responsabilidade Fiscal, que tem o poder de limitar os gastos com pessoal da administração pública direta, também têm contribuído para o aumento da procura pelas parcerias público-privadas.

Para Arelaro (2008), outro fator que vem contribuindo para o aumento da procura pelas parcerias na educação infantil é o repasse financeiro do FUNDEB



(Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica); não só quando permite a transferência de recursos para instituições privadas sem fins lucrativos, mas também quando estabelece um valor abaixo daquilo que é necessário para manter as creches e pré-escolas. Para a autora, esse repasse financeiro inferior às realidades de manutenção das creches e pré-escolas possibilita que os municípios busquem alternativas que tenham custos menores.

Conforme Domiciano (2009), a presença do Programa Bolsa Creche, que permite aos municípios firmarem convênios com Entidades Filantrópicas, Organizações Não Governamentais e Escolas Privadas com fins lucrativos, tem colaborado também para o aumento das matrículas da educação infantil na rede privada.

Segundo ela:

O ‘congelamento’ das matrículas na educação infantil pública e seu conseqüente aumento na esfera privada, percebidos a partir da vigência da parceria nas respectivas municipalidades, constitui-se uma das conseqüências da implantação do Programa para a educação pública local (DOMICIANO, 2009, p. 181).

Os estudos de Adrião *et al.*, (2009b) também afirmam:

Os dados aqui apresentados relativos às matrículas e número de estabelecimentos escolares dos municípios participantes da pesquisa evidenciam um crescimento da iniciativa privada na oferta da educação infantil, seja pela ampliação das escolas e matrículas privadas *stricto sensu*, o que não deixa de ser um mecanismo de privatização, seja pela ampliação dos convênios/parcerias entre as prefeituras e instituições privadas com ou sem fins lucrativos, naturalizando a transferência de recursos públicos para a esfera privada em nome do “interesse público”.

Domiciano (2009) ressalta que as parcerias, quando realizadas com as escolas privadas que visam o lucro, estão totalmente no âmbito do capital. Essas escolas são aquelas que não se ajustam ao Artigo 20 da LDB nº 9394/96, ou seja, não sendo comunitárias, filantrópicas e confessionais. Portanto, a autora afirma: “Concluimos que o advento da subvenção pública, aos estabelecimentos privados *stricto sensu*, introduzido pelo Programa ‘Bolsa Creche’ não encontra respaldo legal nas legislações brasileiras” (DOMICIANO, 2009, p. 180).

Para a mesma autora, pode-se observar uma grande expansão da rede privada de educação infantil com fins lucrativos com o apoio da política pública por meio do Programa Bolsa Creche, constituindo essas parcerias num campo fértil de

lucratividade e possibilidades de essas escolas privadas se manterem no mercado educacional.

Ainda de acordo com Domiciano (2009, p. 195):

O Programa pode assemelhar-se ao atendimento precário historicamente oferecido pelas instituições sem fins lucrativos, porém, sua lógica de funcionamento, pautada em mecanismos que estimulam o 'mercado' educacional, muito se difere desses tradicionais convênios.

No contexto de discussão do Programa Bolsa Creche, outro fator importante é que com o desenvolvimento da estratégia da subvenção pública à esfera privada, assim como o mecanismo de repasse desse Programa, vem sendo criadas possibilidades de financiamento de escolas privadas que se encontravam à beira da falência (DOMICIANO, ADRIÃO, 2005; DOMICIANO, 2006).

Assim, as ofertas de vagas por instituições de educação infantil constituem-se uma parceria público-privada que está estritamente relacionada ao processo de municipalização, apresentando uma ausência do poder público no oferecimento da educação infantil. Essa estratégia de parceria público-privada vem crescendo muito e esse crescimento está relacionado à pressão exercida pelo Ministério Público, à legislação fiscal, principalmente a Lei de Responsabilidade Fiscal e ao FUNDEB, que permite transferência de recursos para entidades privadas sem fins lucrativos. Outro fator que também aumentou essa estratégia de parceria foi a criação do Programa Bolsa Creche, que expandiu as matrículas de educação infantil na rede privada, garantindo a permanência das escolas privadas no mercado.

### **3.4.2 A parceria público-privada como aquisição de Sistema de Ensino Privado**

As parcerias entre o público e o privado para aquisição de material apostilado e "sistemas de ensino" vêm sendo ampliadas nos últimos anos e uma das razões principais para essa tendência é o processo de municipalização da educação (DELGADO, 2010; ADRIÃO *et al.*, 2009a; CAIN, 2009; ROSSI, 2009; ADRIÃO, BORGHI e GARCIA, 2008; AMORIM, 2008; ADRIÃO e BORGHI, 2007, 2008; SPEGIORIN, 2008; ARELARO, 2007).

Para Adrião *et al.* (2009a), as parcerias realizadas entre o setor público e o privado, sobretudo com as empresas com fins lucrativos por meio da compra de material didático, representam uma forte estratégia de ampliação do mercado educacional dessas empresas.

Os gestores municipais utilizam de duas justificativas pedagógicas para o processo de compra de sistema de ensino das empresas privadas: “a padronização da qualidade do ensino, por meio da homogeneização dos projetos pedagógicos, e a construção de uma identidade para a educação municipal por meio dessa homogeneização” (ARIÃO *et al.*, 2009a, p. 812).

Adrião e Borghi (2007, 2008), estudando as parcerias e convênios entre municípios paulistas e iniciativa privada no contexto educacional, constataram que essa tendência vem sendo induzida “pelos processos de descentralização da educação pública paulista, cuja principal medida foi a municipalização do ensino fundamental introduzida no Estado de São Paulo” (ADRIÃO e BORGHI, 2008, p. 100). De acordo com as autoras, as parcerias público-privadas parecem indicar dois caminhos. De um lado, essa tendência favorece a ação para a privatização da educação pública, tanto pela destinação de recursos públicos às escolas privadas quanto pela transferência de capacidade de formulação e implementação de políticas educativas. De outro lado, sobretudo no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/2007 - do MEC, percebe-se a necessidade de novos mecanismos de regulação por parte das esferas centrais.

No contexto educacional, a disseminação das parcerias entre o público e o privado também está relacionada com a inserção da prática produtivista na educação, devido a sua ênfase nas metas a serem alcançadas, buscando sempre a “qualidade”, por meio das avaliações externas de escala nacional - Prova Brasil, Provinha Brasil, Enem (Exame Nacional de Ensino Médio), IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - (ARELARO, 2007; SPEGIORIN, 2008). A busca pela parceria com o setor privado tem sido uma estratégia da esfera pública para atender às exigências dos índices educacionais, por acreditar que somente na esfera privada reside a eficiência.

Entretanto, essa estratégia utilizada pelos municípios pode não ser garantia de sucesso nos resultados dessas avaliações, conforme apresentou Spegiarin (2008) no seu estudo da parceria entre o município de Jardinópolis e o Sistema COC de Ensino (Colégio Oswaldo Cruz), pois a utilização de tal sistema de ensino não produziu elevação significativa do IDEB para os quatro anos finais do ensino fundamental.

O cumprimento das exigências dos índices educacionais por parte dos municípios é a estratégia utilizada pela empresa COC para a venda de seu material

apostilado. A empresa divulga os bons resultados de seus parceiros, sobretudo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentando aos municípios que não conseguiram alcançar um bom desempenho nesses índices que um contrato de parceria firmando a compra de seu material pode ser a melhor saída para a educação do município. (DELGADO, 2010; SANTOS, 2008; ARELARO, 2007).

De acordo com Arelaro (2007, p.915-916):

Estes “pacotes” têm sido vendidos em todas estas cidades e, conforme as referidas empresas educacionais, preveem expansão para todo o país. Os “kits pedagógicos” são compostos por um conjunto de apostilas e cadernos de orientações para o professor e para o aluno, com treinamento para os professores e planejamentos pedagógicos previamente elaborados, sem nenhuma consideração às diferenças de “clientela” a que se dirigem.

Tanto é assim que “o intuito da empresa foi o de convencer os munícipes que tendo um material apostilado, a qualidade da educação municipal seria deveras superior à do sistema educacional gerenciado pela Secretaria Estadual” (AMORIM, 2008, p. 184).

Segundo os estudos de Adrião *et al.* (2009a, p. 806), pode-se confirmar essa situação.

O mapeamento realizado permite afirmar que a empresa responsável pelo maior número de contratos com municípios paulistas é o COC, instituição oriunda de Ribeirão Preto, no interior do estado, seguida pelo Positivo, pelo Objetivo e pelo OPET. O Objetivo e o COC são empresas paulistas, enquanto as duas outras são paranaenses.

Para Adrião, Borghi e Garcia (2008), a compra de material apostilado pela esfera pública é vista de forma complexa. Considerando que todas as escolas públicas recebem livro didático, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que são pagos com recursos públicos recolhidos através de impostos, a compra de material apostilado estaria gastando o dinheiro público duas vezes. As autoras também chamam a atenção para a questão da qualidade desse material apostilado, salientando que, no caso do livro didático, existe uma comissão do MEC que o avalia, o que não acontece com o material apostilado que é oferecido aos municípios.

Adrião *et al.*, (2009a, p. 808) afirmam:

Essa baixa qualidade pode estar relacionada, em parte, ao fato de as empresas oferecerem aos municípios materiais distintos daqueles

que elaboram para suas próprias escolas ou para as escolas privadas que franqueiam seu material. Trata-se de ofertar às escolas públicas um material de menor custo e que não faça frente àqueles existentes nas escolas privadas do município, uma vez que, se assim fosse, poderia haver um relativo êxodo das matrículas para o setor público, estabelecendo-se, ineditamente, uma concorrência intrasserviços oferecidos pela mesma empresa.

É importante ressaltar que a aquisição desses materiais é opção do Executivo e, na maioria das vezes, escolhidas pelo próprio prefeito, com baixo índice de participação dos Conselhos Municipais de Educação nesses processos decisórios (ADRIÃO *et al.*, 2009a).

Outro aspecto que os estudos de Adrião *et al.*, (2009a) apresentam é a questão do direito de todos a uma educação de qualidade, assegurada inclusive pelo preceito legal da Constituição Federal. “(...) parece-nos temerário delegar a consecução deste direito às empresas privadas, cujo objetivo primeiro é o lucro” (ADRIÃO *et al.*, 2009a, p. 809).

Não obstante, essa estratégia de compra de material ou sistema de ensino apostilado continua se expandindo cada vez mais. Especificamente no estado de São Paulo, impulsionados pelo processo de municipalização, foi detectada, por alguns estudos, uma tendência de os municípios menores (com até 10.000 habitantes) assinarem contratos de parcerias para a compra de material apostilado (ROSSI, 2009; ADRIÃO, BORGHI e GARCIA, 2008).

Esses municípios menores apresentam grande fragilidade financeira, ficando suas receitas muito aquém dos gastos com a educação, além de apresentar outras dificuldades para assumirem novas matrículas (ROSSI, 2009). A baixa competência técnica do pessoal das secretarias municipais de educação, assim como dos profissionais da educação desses municípios está relacionada com essas dificuldades de atendimento às novas demandas educacionais (CAIN, 2009).

Outro importante fator de esses municípios menores buscarem as parcerias com o setor privado tem sido o interesse eleitoral dos atuais gestores municipais (DELGADO, 2010; ROSSI, 2009; ADRIÃO, BORGHI e GARCIA, 2008; AMORIM, 2008; SPEGIORIN, 2008). Considerando que a adoção de sistemas de ensino privado é bem aceita pela comunidade (eleitores), pois existe um discurso na sociedade que só o privado possui qualidade (ADRIÃO, BORGHI e GARCIA, 2008; SANTOS, 2008; SPEGIORIN, 2008), esses gestores, ao firmarem as parcerias com as empresas privadas, têm o objetivo de expor para a comunidade seu compromisso

com a “qualidade” da educação, fazendo uma relação da escola pública com *status* de escola particular, realizando assim uma estratégia eleitoral (DELGADO, 2010; ROSSI, 2009; SPEGIORIN, 2008). Salienta-se que essa estratégia vem se fortalecendo tanto nos contextos políticos municipais que as decisões referentes às parcerias não partem dos gestores municipais ou outros profissionais da educação envolvidos nos processos decisórios, mas do próprio prefeito municipal (SPEGIORIN, 2008; ADRIÃO *et al.*, 2009a).

A compra de material apostilado dos setores particulares também vem sendo reforçada pelo discurso que circula na sociedade, sobretudo na mídia, que somente os serviços educacionais privados possuem qualidade. Diante disso, esse discurso parece estar se propagando também no cotidiano das escolas públicas e presente na fala de muitos profissionais da educação que trabalham nos municípios que adotam as parcerias com as empresas privadas (CAIN, 2009; ADRIÃO, BORGHI e GARCIA, 2008; SANTOS, 2008).

Entretanto, muitos profissionais da educação percebem que essas parcerias, sobretudo no uso dos materiais apostilados, estão alterando as rotinas de trabalho das escolas públicas. Uma das principais implicações proporcionadas pelo uso do material apostilado do setor privado vem sendo a uniformização dos conteúdos trabalhados nas escolas municipais (ADRIÃO *et al.*, 2009a; ADRIÃO, 2007; CAIN, 2009; AMORIM, 2008).

As propostas pedagógicas das escolas públicas que devem ser construídas por meio da participação de toda a comunidade escolar, privilegiando os processos democráticos e culturais, estão ficando “amarradas” devido à padronização imposta pelos “sistemas de ensino” que são comprados pelas prefeituras (CAIN, 2009; AMORIM, 2008).

Essa tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais para a realização das parcerias com o setor privado. A busca pela qualidade do ensino por meio da padronização é justificada pela precariedade técnico-operacional encontrada nos municípios diante das responsabilidades do oferecimento da educação básica (ADRIÃO *et al.*, 2009a).

De acordo com Amorim (2008, p. 183), “a presença nas apostilas de orientações concomitantemente aos conteúdos deixa clara a intenção de controle do

processo de ensino/aprendizagem, como se os integrasse, direcionando professores e alunos”.

Ainda segundo Amorim (2008, p. 186):

Ao assinar um contrato de fornecimento de material didático apostilado, um prefeito está se certificando que em toda a extensão de seu município serão ministrados os mesmos conteúdos. Porém, há uma infinidade de crianças nesse município que vivem em diferentes ambientes e condições de vida. Isto demonstra o grau de padronização efetuado pelas apostilas, propiciando uma formação homogênea das massas. O que nos preocupa é que necessidades diferentes necessitam de cuidados e ações divergentes. O caráter padronizante das apostilas revela, portanto, que elas tornaram-se mais um dos tantos meios de divulgação e propagação dos interesses da Indústria Cultural.

Com a padronização e uniformização dos currículos, as parcerias também alteram o cotidiano de trabalho dos professores, pois com o uso das apostilas parece ficar mais fácil para a direção das escolas e para as famílias dos alunos regularem as práticas de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula, tornando uma forte estratégia de regulação do trabalho docente (CAIN, 2009; ADRIÃO *et al.*, 2009a; ADRIÃO, BORGHI e GARCIA, 2008; AMORIM, 2008). Dessa maneira, “as apostilas apresentam atividades prontas, com a indicação de como o professor deverá conduzir a atividade e quanto tempo poderá dispensar para sua resolução” (AMORIM, 2008, p. 183).

Ainda no que se refere ao trabalho dos professores, “os sistemas apostilados de ensino propiciam a tutela docente” (AMORIM, 2008, p. 185), pois já trazem as aulas organizadas, contendo os conteúdos já selecionados de forma fragmentada, propiciando atividades longas e rígidas.

Para Adrião *et al.* (2009a, p. 811), “a padronização, ainda, é ‘vendida’ como uma possibilidade de as famílias aumentarem o controle sobre o trabalho docente”. Assim, pode-se afirmar que as apostilas podem ser um grande obstáculo à autonomia dos professores (AMORIM, 2008; ADRIÃO, BORGHI e GARCIA, 2008).

As parcerias firmadas pelas prefeituras para o uso das apostilas do setor educacional privado vêm alterando fortemente as políticas públicas educacionais, pois se configura a transferência para a esfera privada da função de elaboração e operacionalização dessas políticas, interferindo diretamente no “lócus” decisório no que se refere à seleção e organização dos conteúdos curriculares e também nos

processos de formação desenvolvidos pelas escolas públicas (ADRIÃO *et al.*, 2009a; CAIN, 2009; AMORIM, 2008).

Segundo Adrião *et al.* (2009a), é importante destacar que, ao vender os chamados “sistemas de ensino”, as empresas privadas passam a interferir na gestão pública do próprio sistema educacional do município. As autoras chamam atenção para a relação da empresa privada com a educação pública mediante alguns fatores importantes. Para elas:

Cabe salientar que a relação da empresa privada com a educação pública merece atenção destacada, tendo em vista a constatação dos seguintes aspectos: falta de controle social ou técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados pelos municípios, duplo pagamento pelo mesmo serviço, vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade (ADRIÃO *et al.*, 2009a, p. 806-807).

Segundo Arelaro (2007), a implantação das políticas de parcerias apresenta consequências previsíveis para a educação. Considera que o Estado continuará buscando parceiros para dividir suas responsabilidades de atendimento da demanda por meio de convênios com instituições filantrópicas e comunitárias e contratos com instituições privadas com fins lucrativos, sobretudo para atender à regulação do sucesso nas provas ou exames nacionais.

Rossi (2008) apresenta, em seu estudo sobre as parcerias entre o poder público e a esfera privada, diferentes perspectivas desse entendimento. Para isso, a autora analisou quatro trabalhos que tratavam especificamente do assunto, dois trabalhos na área de educação<sup>10</sup>, um trabalho na área do direito<sup>11</sup> e um trabalho no âmbito da saúde<sup>12</sup>.

Realizadas as análises desses trabalhos e comprovadas as perspectivas diversas, foi possível detectar um ponto comum entre eles: todos estavam de acordo que o aumento do número de parcerias público-privadas está diretamente relacionado com o processo de Reforma do Estado. No entanto, os autores possuem visões diferentes dessas tendências (ROSSI, 2008).

---

<sup>10</sup> ADRIÃO, T. e BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e a esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo, 2007. LOPES, A. Gestão escolar e parcerias em educação no município de Votuporanga, 2006.

<sup>11</sup> OLIVEIRA, G. H. J. Parceria Público-Privada e Direito ao Desenvolvimento: uma Abordagem Necessária, 2005.

<sup>12</sup> CARNEIRO JUNIOR, N. *O setor público não estatal: as organizações sociais como possibilidades e limites na gestão pública de saúde*, 2002.



Segundo Rossi (2008), o trabalho de Oliveira (2005) compreende as parcerias como algo positivo, pois se caracteriza como um instrumento de desenvolvimento do Estado. Também o trabalho de Carneiro Junior (2002) tem uma perspectiva positiva das parcerias, pois acredita que elas poderiam contribuir em certos aspectos para a eficiência e a eficácia dos serviços públicos, desde que exista um monitoramento mais efetivo por parte do Poder Público. Nessa perspectiva, o trabalho de Lopes (2006) também tem uma visão positiva das parcerias, chegando a afirmar que as instituições públicas, no caso a escola pública, só alcançarão seus objetivos se firmarem os contratos de parcerias com a esfera privada (ROSSI, 2008).

Entretanto, o trabalho de Adrião e Borghi (2007) tem uma visão negativa das parcerias, considerando que esse tipo de estratégia nada tem a colaborar com a diminuição das desigualdades educacionais, apontando para uma tendência privatizante do ensino público.

Diante dessa análise, Rossi (2008, p. 50) afirma:

Observa-se, portanto, que não há sentido defender a adoção de parcerias como instrumento viabilizador da reforma do Estado se isso significar “desistir” de um país mais igualitário e democrático no que diz respeito principalmente às políticas sociais, pois delas fazem parte espaços (saúde, educação, entre outras) que não se deve administrar somente com a lógica mercantil privada, mas com a efetiva participação e presença dos envolvidos, ou ainda, como diria Arelaro (2007), “com o cheiro, voz e ação das gentes”.

Assim, a literatura apresenta a parceria público-privada para aquisição de sistema de ensino privado como uma das parcerias que mais se faz presente nas escolas e conseqüentemente a que mais provoca alterações no cotidiano das escolas públicas, implantando uma lógica privatista e mercantil, cujo objetivo é o lucro.

### **3.4.3 A parceria público-privada como assessoria para gestão educacional**

No contexto dos estudos realizados por Adrião *et al.* (2009b), a assessoria para gestão educacional também aparece como uma forma de parceria entre o setor público e o setor privado. As autoras relacionam essa alternativa de parceria público-privada à reforma do Estado e seus novos referenciais para a gestão pública.

Tavares (2003), ao investigar a proposta de descentralização no sistema educativo do estado de São Paulo, observou que essa proposta acarretou numa “desconcentração de tarefas” e não a possibilidade de uma política de descentralização que favorecesse as unidades intermediárias. Segundo a autora, essas unidades intermediárias teriam como atribuições a coordenação, o acompanhamento e a avaliação dos procedimentos referentes às políticas educacionais, o que na prática não aconteceu.

Diante dessa realidade, Tavares (2003, p.72) observou que:

A Racionalidade da Estrutura Administrativa e a Mudança no Padrão de Gestão como projeto da SEE/SP referem-se à administração pública gerencial, princípio de sustentação do público não estatal, concebendo a descentralização como meio de geração de recursos por intermédio da participação local. Uma desobrigação do Estado.

Nessas parcerias com o foco na assessoria para a gestão educacional, foi destacada a tendência de práticas gerenciais utilizadas pelas empresas privadas importadas para o setor público, com ênfase na eficácia, eficiência, produtividade, delegação e gestão participativa, satisfação do consumidor, prevenção e controle de gastos, avaliação e controle e resultados (JUNQUILHO, 2002 apud ADRIÃO *et al.*, 2009b).

Outro fator importante que vem estimulando essa modalidade de parceria é a responsabilidade dos municípios de ofertarem um ensino fundamental de qualidade (ADRIÃO, 2007, ADRIÃO, 2006; DOMICIANO e ADRIÃO, 2005). Assim, no Estado de São Paulo, essa necessidade se materializou no processo de municipalização (ADRIÃO, 2006).

Entretanto, segundo Silva e Pinheiro (2009), a parceria realizada entre o município de São José dos Campos, Instituto Embraer e Fundação Pitágoras não foi motivada pelo crescimento do número de matrículas devido ao processo de municipalização, mas pela oferta do próprio Instituto Embraer, oferecendo uma metodologia de gestão para as escolas públicas, que foi implantada pela Fundação Pitágoras. O modelo de gestão implantado recebe o nome de Sistema de Gestão Integrado (SGI). “Este sistema de gestão é chamado integrado, pois tenta linearizar os esforços das diferentes esferas envolvidas no processo educacional de um município” (SILVA e PINHEIRO, 2009, p. 134).

Nesse estudo, as autoras supramencionadas afirmam que a parceria não garantiu a prometida educação pública de qualidade, pois a educação com base em

princípios empresariais altera o cotidiano das escolas na busca de melhores resultados, estimulando a concorrência entre os alunos que são homogeneizados por metas (SILVA e PINHEIRO, 2009).

De acordo com os estudos de Adrião *et al.* (2009b), as parcerias na maioria das vezes são firmadas pela procura dos próprios municípios diante dos desafios atuais de ofertarem a educação básica, mas também acontecem por meio de contato telefônico por parte das instituições privadas ofertando seus serviços aos municípios. Esses estudos comprovaram que muitos dos municípios aceitam a parceria sem exame prévio dos serviços que serão prestados, apresentando, assim, a falta de diretrizes de concepções pedagógicas que possam orientar na escolha de processos formativos. Esses processos podem ser justificados devido ao tamanho dos municípios.

Os estudos realizados no Estado de São Paulo apontam que as parcerias público-privadas com o foco na assessoria da gestão educacional estão sendo promovidas pelas instituições privadas sem fins lucrativos, entre elas: Fundação Limeira, Fundação Pitágoras, Instituto Protagonistês; Instituto Embraer e o Instituto Ayrton Senna (ADRIÃO *et al.*, 2009b). Ressalta-se que “a ênfase em resultados e o emprego de recursos gerenciais de gestão são comuns às instituições, embora diferentes seus programas e procedimentos” (ADRIÃO *et al.*, 2009b, p. 210).

Segundo Adrião *et al.* (2009b), os estudos demonstraram que as práticas organizativas oferecidas pelas instituições privadas são consideradas propulsoras dos processos pedagógicos e que a participação e o trabalho em equipe são de suma importância para o sucesso escolar. Os estudos também demonstraram a introdução na educação pública dos princípios da Qualidade Total, com o objetivo de estimular um processo pedagógico criativo, participativo e eficaz.

Nesse sentido, Vaini (1999), em seu estudo da parceria de uma escola da rede pública paulista com uma empresa privada, incentivada pelo Programa “Adote uma escola” da Prefeitura Municipal de São Paulo, assim como possíveis articulações com o “Projeto da Qualidade Total”, apresentou a preocupação das possibilidades de se construir um currículo emancipatório, fazendo o questionamento se tais relações constituíam-se em “parceria ou tutela”?

Para ela:

O desmonte da educação pública, em particular da rede paulistana, tem levado muitas escolas, e uma grande parcela da sociedade, a

ver nas parcerias, a única saída para a melhoria da educação. Mas as consequências, por exemplo, a falta de autonomia na construção de seu próprio projeto político-pedagógico [ou até uma possível privatização do ensino em processo], não são discutidas abertamente, levando a população a acreditar que qualidade só é encontrada no setor privado (VAINI, 1999, p. 1)

Para Oliveira (1997, p. 124), a estratégia da Qualidade Total apresenta-se da seguinte forma:

Como uma gestão salvadora também na educação, capaz de reverter, num passe de mágica, o fracasso em sucesso, sem que se tornem necessários investimentos na formação/qualificação docente e em melhorias nas condições salariais e de trabalho do professor.

Os estudos mais recentes destacaram os mecanismos mais frequentes propostos pelas instituições parceiras: “formação de lideranças; avaliação e monitoramento; premiação e bons exemplos” (ADRIÃO *et al.*, 2009b, p. 213).

Adrião *et al.*, (2009b, p. 214) afirmam:

Os projetos apresentados pelas instituições privadas, de diferentes formas evocam o papel relevante da formação de lideranças. Em alguns casos é o cerne de sua atuação, como é o caso do Instituto Protagonistés. Todavia, também para o Instituto Ayrton Senna, Fundação Limeira e Fundação Pitágoras, embora não seja o centro do programa, a preparação dos gestores municipais é relevante, para o que são realizados seminários e encontros nacionais e regionais, além de cursos de capacitação.

Os estudos apresentaram que um diferencial proporcionado pelas parcerias foi o papel mobilizador do diretor escolar, que menos pela autoridade e mais pela competência técnica de articular corretamente as ferramentas de gestão pode ser capaz de envolver todos os demais profissionais da escola, inclusive alunos e pais, como propõe os fundamentos de gestão da Fundação Pitágoras (ADRIÃO *et al.*, 2009b).

Os estudos também destacaram o processo de avaliação e monitoramento desenvolvido por três instituições privadas (Instituto Protagonistés, Instituto Ayrton Senna e Fundação Limeira) para o controle e acompanhamento das metas estabelecidas (ADRIÃO *et al.*, 2009b).

Ainda de acordo com Adrião *et al.* (2009b), os estudos também encontraram práticas de premiação dos bons resultados e bons exemplos. As autoras afirmam:

Embora as formas de premiação sejam diferenciadas, o que destacamos é a lógica presente no processo. Uma vez instituída a premiação, por pressuposto também está instituída a competição,

uma vez que não serão todos os premiados. A competitividade, vista como saudável pelos pressupostos da administração gerencial, inclusive quando se trata do setor público, faz-se presente, como mais uma variável importante no alcance dos resultados esperados (ADRIÃO *et al.*, 2009b, 217).

Portanto, “as assessorias em foco concentram sua ação na correção do fluxo escolar, priorizando estratégias de gestão para induzir mudanças nos projetos pedagógicos que se pretendem homogêneas para toda a rede ou para todas as unidades envolvidas” (ADRIÃO *et al.*, 2009b, p. 219).

Oliveira *et al.* (2010), ao estudarem a parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Rede Municipal de Educação de Teresina no Estado do Piauí, perceberam uma adesão voluntária por parte dos gestores da rede municipal ao incorporarem a proposta de organização, acompanhamento e avaliação do IAS. A justificativa dos gestores para a adesão à parceria foi a busca da eficácia do Estado, sobretudo na área de gestão educacional.

Assim, afirmam:

Além de objetivar a eficiência do sistema municipal, a parceria reforça os princípios da gestão privada e a ideia de *publicização*, por meio da qual a gestão pública vincula-se cada vez mais às políticas sociais de privatização da gestão por meio da terceirização dos serviços públicos (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p. 81).

A parceria entre o setor público e o privado aconteceu de modo autoritário, negando totalmente a perspectiva da gestão pública democrática (OLIVEIRA *et al.*, 2010).

O tema da gestão democrática em educação no contexto das parcerias público-privadas foi o foco dos estudos realizados por Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) quando investigaram a relação público e privado na educação, materializada nas parcerias das redes municipais do Rio Grande do Sul com o Instituto Ayrton Senna.

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), nesse estudo, situam as parcerias público-privadas no âmbito das novas fronteiras entre o público e o privado como parte da redefinição do papel do Estado no contexto do neoliberalismo, da terceira via, da globalização e da reestruturação produtiva. As autoras supracitadas analisam as novas orientações para a educação básica brasileira propostas pelo projeto neoliberal, constatando que para a superação da crise do capitalismo foi proposta a Reforma do Estado, por entender que no Estado estaria o fator primordial da crise.

O estudo apresenta que no caso do Brasil essa estratégia se materializou com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, ficando definidas possibilidades como a privatização, publicização e descentralização, e nesse contexto as possíveis parcerias público-privadas (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

Diante disso, as autoras abordaram a relação público e privado, sobretudo a lógica do privado na educação pública e suas consequências para a gestão democrática da educação.

A articulação entre educação e democracia, que foi um marco nos anos 1980, possibilitou a construção de um novo espaço participativo e de direitos. Essa relação de educação e democracia foi materializada na Constituição Federal de 1988, que consagrou a gestão democrática entre os princípios do ensino público (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

Segundo as autoras supramencionadas:

Tal prerrogativa da gestão democrática da educação permitiu, desde então, que se construíssem experiências de gestão, principalmente das escolas, diferenciadas entre si: desde aquelas que se dispuseram a realizar eleições para diretores e colegiados, até aquelas em que a nomeação do diretor de escola ainda é prerrogativa do Poder Executivo, o que, segundo estudos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), se constitui em maioria (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009, p. 771).

Ainda de acordo com elas, outra conquista importante nessa articulação entre educação e democracia foi a possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico pelas próprias unidades escolares, possibilitando repensar as relações de poder e a superação do individualismo, do tradicional autoritarismo e da competitividade.

Para Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 772):

Passou então a gestão democrática da educação a ser subsumida por outra lógica de gestão, que tomou como imperativo a persecução da administração por objetivos em escala organizacional, com fortes componentes de divisão do trabalho, de racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional.

A gestão da educação básica que deve ser construída com base na gestão democrática, garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), está perdendo espaço

para a gestão gerencial da educação que enfatiza a eficiência, a agilidade, os controles e uma suposta qualidade (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009).

Lumertz (2008) também se propôs analisar as implicações das parcerias público-privadas para a gestão da escola pública, numa parceria entre um município do Estado do Rio Grande do Sul e o Instituto Ayrton Senna. De acordo com a autora, a principal implicação causada pela parceria para a gestão da escola analisada foi a falta de autonomia nos processos educacionais que a instituição teve nos anos da parceria. Segundo ela “a parceria público-privada prejudica o processo de gestão democrática como um processo que tem disputas entre os sujeitos envolvidos, desconsiderando a realidade de cada localidade” (LUMERTZ, 2008, p. 106).

Rocha (2008), estudando a parceria entre as escolas municipais de Campo Grande, no Estado do Mato Grosso do Sul e o Instituto Ayrton Senna para a implantação do Programa Escola Campeã, aponta que, por meio do Termo de Parceria, a Prefeitura Municipal fica responsabilizada por promover a alteração em sua legislação para permitir o cumprimento de todas as metas propostas pelo Programa. Durante a vigência dessa parceria, ficou determinada, pelo Programa Escola Campeã, a prática da premiação para as escolas, para os professores e alunos que obtiverem os melhores resultados na Avaliação Externa, provocando estímulos à competitividade entre as escolas, entre professores e entre alunos.

De acordo com a mesma autora, a estratégia da premiação pela produtividade, ou seja, a melhora no desempenho dos resultados escolares apresenta-se como uma das ações adotadas pela cultura do setor privado para alcançarem as metas de qualidade, estando de acordo com a lógica da eficiência predominante no meio administrativo gerencial.

Como consequência da parceria e resultado de sua análise, ela afirma:

Em suma, o Programa Escola Campeã interferiu no conteúdo da política educacional de gestão da rede municipal em Campo Grande. O PEC imprimiu uma nova forma de dirigir a escola. Essa inovação ensinada pelo Programa e absorvida como legado diz respeito à sistematização dos registros nas escolas. A gestão escolar incorpora em seu cotidiano, mesmo com o término da parceria, o trabalho com dados, planilhas e gráficos para fortalecer sua tomada de decisão. Mesmo com o término da parceria com o IAS e das orientações e determinações do Programa Escola Campeã, a sistematização de dados se mantém e é adotada como prática na busca da qualidade de ensino para a escola eficaz, porém agora com certa flexibilidade na cobrança e na monitoria da Secretaria (ROCHA, 2008, P. 136).

Não obstante, Rocha (2008) aponta a sistematização dos registros como um ponto positivo da parceria e da implantação do Programa Escola Campeã que, de certa forma, contribuiu para a organização do trabalho do gestor escolar e da escola como um todo.

Portanto, as parcerias que trabalham com a assessoria para a gestão educacional focam seus objetivos para a formação de “lideranças”, pois acreditam que o problema central da educação é a ineficiência da gestão. Assim, desenvolve e implanta uma cultura de trabalho nas escolas públicas com base nos princípios empresariais que se relacionam diretamente com os princípios da qualidade total. Essa cultura possibilita a disseminação e a “inculcação” dos princípios mercadológicos, sob a retórica da responsabilidade social da empresa.

#### **3.4.4 A parceria público-privada como Responsabilidade Social da Empresa**

As parcerias público-privadas em educação também destacam as experiências das parcerias entre escolas e empresas como atesta Sousa (2000) ao estudar o tema no Estado de São Paulo nos anos 1996 e 1997. A autora apresenta que nas iniciativas governamentais está presente o incentivo à participação do setor empresarial nas possíveis soluções para a escola pública (SOUSA, 2000). O estudo também apresenta que naquele momento as parcerias entre as escolas e as empresas puderam ser caracterizadas como “ações pontuais de colaboração de empresas ou instituições sem fins lucrativos para com a escola, que podem ser classificadas como assistencialismo social” (SOUSA, 2000, p. 183).

Ainda de acordo com Sousa (2000), esse movimento de parceria entre empresa e escola pública está atrelado à nova concepção do papel do Estado na educação, que sob o argumento de autonomia escolar são estimulados a buscarem novas alternativas para o seu funcionamento.

Dessa forma, Sousa (2000, p. 185) afirma:

Atrelar a importância da educação ao desenvolvimento econômico é reduzir a escola a um espaço de reprodução social, negando-se que “as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder visando transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia” (Giroux e Simon 1994, p. 95). Daí a importância do caráter público da educação.



Para Silva e Souza (2009), a intensificação das parcerias entre a esfera pública e a esfera privada é resultante dos processos de Reforma do Estado e das transformações do mundo do trabalho.

As autoras estudando a educação e a responsabilidade social empresarial juntamente com o trabalho voluntário, evidenciam que esses mecanismos estão ligados diretamente à lógica mercantil do capitalismo, enfatizando a ambientação do trabalhador ao contexto de reestruturação produtiva e a naturalização da solidariedade por meio do trabalho voluntário (SILVA e SOUZA, 2009).

De acordo com Silva e Souza (2009), as parcerias entre empresa e escola aparecem como “novos vínculos sob antigos paradigmas”, e que a participação do empresariado na gestão da educação pública está para além dos discursos que enfatizam o processo técnico-operacional para alcançarem a eficiência e a produtividade, tampouco movidos por “ações de filantropia ou socialmente responsáveis”. Para elas, “tal participação está ancorada por um forte conteúdo ideológico que opera na esfera cultural e política com alguns desdobramentos sobre o “currículo oculto” da escola” (SILVA e SOUZA, 2009, p. 784).

As autoras supramencionadas, ancoradas no pensamento de Apple (1982), afirmam que as escolas passam a produzir e reproduzir formas de consciência que possibilitam a “manutenção do controle social” sem que os grupos que estão no poder necessitem utilizar de mecanismos abertos de dominação. Também recorrem ao pensamento de Bourdieu (1990) para afirmarem que “o *habitus*<sup>13</sup> empresarial veiculado na escola busca a produção e reafirmação/consolidação de práticas visando à regulação comportamental e cultural dos estudantes, de forma a habituá-los à lógica hegemônica” (SILVA e SOUZA, 2009, p. 785).

Nesse aspecto, “o que está presente no interior desta dinâmica é o estabelecimento das conexões entre a dinâmica escolar e a dinâmica empresarial, provocando um ajustamento da escola ao universo mercantil segundo os desígnios do capital” (SILVA e SOUZA, 2009, p. 785).

---

<sup>13</sup> *Habitus* é uma estrutura internalizada, são os valores e as formas de percepções dominantes incorporados pelo indivíduo e por meio dos quais ele percebe o mundo social (BOURDIEU, 1990 *apud* SILVA e SOUZA, 2009, p. 785)

A parceria entre empresa e escola, materializada em estudo empírico em um município mineiro, revela que a “dimensão ideológica do currículo oculto” vai incidir de várias maneiras na gestão da escola pública, a saber:

A conformação da organização do trabalho pedagógico ao reordenamento político e econômico do mundo do trabalho, mediante a veiculação dos aparatos culturais da lógica empresarial; a formação do trabalhador economicamente desejável, segundo os desígnios do pensamento empresarial expressos no currículo formal e oculto da escola; a ocupação de forma sistematizada da escola pública pelo setor produtivo privado; a simbiose entre a educação escolar e o mercado de trabalho numa perspectiva pragmática e a garantia da legitimidade da empresa no plano subjetivo, mas com resultados objetivos em seu processo de acumulação (SILVA, 2001 *apud* SILVA e SOUZA, 2009, p. 786).

A presença da cultura empresarial nos processos pedagógicos das escolas públicas legitima os saberes e os conhecimentos empresariais incorporando-os ao currículo escolar por meio de pelo menos quatro dispositivos: “a meritocracia como fator determinante de inclusão e exclusão; a disciplinarização como perspectiva de subsunção às exigências de produtividade; a premiação como propulsora do progresso pessoal e da regulação moral” (SILVA, 2001 *apud* SILVA e SOUZA, 2009, p.786).

Nesse cenário de parcerias entre empresas e escolas, Souza (2009) destaca o fenômeno do trabalho voluntário e a responsabilidade social da empresa, apontando esse fenômeno como formas renovadas de privatização da educação no Brasil. As parcerias incentivam a participação dos voluntariados nos serviços públicos (a educação), disseminando cada vez mais a ideia de que o Estado não pode arcar sozinho com essas responsabilidades (SOUZA, 2009).

Entretanto, para Souza (2009), deve-se combater o voluntarismo presente nos discursos de que o trabalho voluntário relacionado às ações de responsabilidade social das empresas pode melhorar o mundo, pois isso não é uma questão de “boa vontade”, já que está articulado ao contexto de manutenção e reprodução do capitalismo. O trabalho voluntário ligado à responsabilidade social da empresa está se formando em uma forma renovada de privatização da educação, por meio da precarização e manutenção de sua oferta (SOUZA, 2009).

De acordo com Souza (2009, p. 87), esse movimento contribui para o “[...] imobilismo da população em geral, no que diz respeito à reivindicação de seus

direitos sociais, e também para a eternização da pobreza dependente da caridade, disfarçada em forma de responsabilidade social”.

Barbosa (2009), ao estudar as parcerias público-privadas entre as escolas estaduais mineiras no município de Uberlândia e empresas privadas, constatou que, durante os processos de trabalho e desenvolvimento das parcerias, a lógica do capitalismo que impulsiona os mercados também exerce força dentro das escolas, contribuindo para a mercantilização da educação.

A autora também observou “o espírito autoritário das empresas e a falta de sintonia entre a cultura escolar e a cultura da empresa” (BARBOSA, 2009, p. 98).

Ainda de acordo com Barbosa (2009), nas parcerias estudadas, as empresas privadas dificilmente financiam projetos que não sejam elaborados por elas mesmas, excluindo assim a capacidade das escolas estaduais de manifestarem suas necessidades.

Portanto, as escolas que ingressam nesses projetos manifestam que estão de acordo com as orientações das empresas, o que na maioria das vezes causam conflitos, devido à agenda cheia das escolas e por ausência de especialistas para mediar esse processo (BARBOSA, 2009).

Nessa discussão sobre as parcerias público-privadas, o estudo de Luz (2011) colabora para a compreensão do processo de relação entre as empresas privadas e a educação, por meio da análise da participação do empresariado na educação pública básica do Brasil e da Argentina. Tendo realizado um estudo comparativo das organizações empresariais que desenvolvem ações na educação pública, a autora relaciona esse fenômeno aos marcos conceituais da reforma do Estado e às estratégias e ações que o poder público utiliza para que possa incorporar os múltiplos atores sociais na gestão das políticas educacionais (LUZ, 2011).

De acordo com Luz (2011), na Argentina, a participação do empresariado na educação teve seu início logo após o processo de descentralização do sistema educacional no ano de 1992 e as crises econômicas e sociais no início do ano 2000. Assim, o empresariado apresentou-se com preocupações sociais e aproveitou-se do espaço descentralizado para aproximar-se do “poder local”. No “Brasil, porém, as reformas e as crises não são parâmetros para a inserção do empresariado na

educação, mas para a ampliação de seus espaços de atuação, bem como de aproximação com os municípios” (LUZ, 2011, p. 448).

Assim sendo, Luz (2011, p. 449) afirma:

A educação escolar tornou-se um campo de atuação do empresariado intermediado por suas organizações, servindo-se de argumentos seculares como a “importância da educação para o desenvolvimento e para a formação de mão de obra qualificada.

As diferenças entre Brasil e Argentina no que tange à participação do empresariado na educação pública estão relacionadas principalmente à forma como as organizações empresariais atuam como agente de governo (LUZ, 2011).

Contudo, de acordo com Luz (2011, p. 450),

(...) são vários os motivos pelos quais os empresários, no Brasil e na Argentina, justificam seu interesse pela educação pública, tais como *marketing*, responsabilidade social, benefícios fiscais, colaboração com o Estado, formação para o trabalho, etc. Ao mesmo tempo, afirmam a importância do papel do Estado na implementação e na regulação das políticas educacionais.

Portanto, para ela, a participação dos empresariados na educação responde às articulações das reformas do Estado e suas estratégias de redefinição nas relações com a sociedade; e, nesse processo, o poder público vem priorizando as parcerias com a esfera privada para a gestão das políticas educacionais, ou seja, o “Estado pluraliza os meios de governar, sem deixar de atuar como agente central” (LUZ, 2011, p. 450).

As análises das investigações aqui apresentadas e a revisão na produção científica sobre o tema das parcerias público e privado na educação básica vêm confirmar a importância de se compreender esse movimento no contexto das políticas educacionais e as suas implicações para as escolas públicas e seus profissionais.

## **CAPÍTULO 4 - O MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO AMPARO E A PARCERIA COM A FUNDAÇÃO PITÁGORAS**

### **4.1 O município de Santo Antônio do Amparo**

A história do município de Santo Antônio do Amparo é considerada uma história muito rica. Conta-se que um homem de origem portuguesa, chamado Manoel Ferreira Carneiro, ao passar pelas terras e ver que eram de grande beleza e com capacidades produtivas, negociou com o então dono das terras uma troca. Segundo a história, essa troca fora um capote, pois o então proprietário sofria muito com o frio.

Nas terras adquiridas, foi instalada uma fazenda com numerosos escravos. Ao passar dos anos, um escravo desapareceu, o que levou José, um dos filhos de Manoel Ferreira, a fazer uma promessa a Santo Antônio de Pádua, muito popular entre os portugueses, que, se ele trouxesse de volta o escravo, uma capela em sua honra seria construída no lugar mais alto das terras. Como o escravo veio a aparecer, a capela logo fora construída e consagrada a Santo Antônio de Pádua. Daí surge o primeiro nome do atual município, ao qual foi acrescida a palavra “amparo”, inspirado em duas árvores de “maroleiro” - que produz a fruta “marolo ou araticum” - sob os quais tomavam as refeições os que construíram a capela e os que passavam pelo lugarejo. Sob a influência da antiga Estrada Real de Vila Rica, cresceu e se desenvolveu a povoação, hoje sede do município da região dos Campos das Vertentes.

Assim, a fundação da cidade aconteceu no ano de 1778 e foi realizada por Manoel Ferreira Carneiro, quando este construiu a sede de sua fazenda, próxima à nascente do ribeirão, também chamado de “Amparo” (CASA DA CULTURA, 1993).

A freguesia<sup>14</sup> foi criada em 1832 e o distrito quase sessenta anos depois. O município de Santo Antônio do Amparo emancipou-se do município de Bom Sucesso em 1938<sup>15</sup>.

O município de Santo Antônio do Amparo, em área de 491, 72 km<sup>2</sup> (IBGE, 2010), localiza-se na região Oeste de Minas Gerais, na zona Campo das Vertentes,

---

<sup>14</sup> Freguesia é o nome dado em Portugal e no Antigo Império Português à menor divisão Administrativa de um território.

<sup>15</sup> Disponível em [www.camarasaa.mg.gov.br](http://www.camarasaa.mg.gov.br) Acesso em 4 de fevereiro de 2012.

distante 172 km da capital do Estado. Limita-se com os municípios de Bom Sucesso, Oliveira, Perdões e Santana do Jacaré.

Santo Antônio do Amparo é considerado um município pequeno, sua população, em 2010, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), era de 17.349 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município era, em 2008, considerado médio, correspondendo a 0,726 (PNUD, 2008) e o Produto Interno Bruto (PIB) do município correspondia a R\$ 123.911,99 mil (IBGE, 2008).

#### 4.2 Aspectos gerais da política e administração municipal

A história política do município fora construída por diversos prefeitos, conforme relação no quadro abaixo:

QUADRO 3 - Relação dos nomes dos Prefeitos do município de Santo Antônio do Amparo – 1939 – 2012

<b>ANO</b>	<b>NOME</b>
1939 -1942	Gustavo Martins
1943 – 1946	Newton Ferreira de Paiva
1946 -1947	Pedro Ananias Avelar
1947	Jorge Costa e Silva
1947	Francisco Carlos Cambraia
1948 – 1949	Antônio Carrara
1950 – 1951	Antônio Alípio de Carvalho
1952 – 1954	Armando Leite Naves
1954	Alípio Ferreira de Aguiar
1955 – 1957	Geraldo Ferreira de Aguiar
1957 – 1958	Antônio Borges da Silva
1959 – 1962	Pedro Ananias Avelar
1963 – 1966	Jorge Carvalho
1967 – 1971	Fernando Aguiar Paiva
1971 – 1973	Paulo Gonçalves Lage

<b>ANO</b>	<b>NOME</b>
1973 – 1976	Jorge Carvalho
1977 – 1982	Menache Josué Pitchon
1983 – 1986	Geraldo Martins Reis
1987 – 1988	José Carlos Avelar
1988	Ildeu Lima de Avelar
1989 – 1992	Ronaldo de Paiva Carrara
1993 – 1996	Izaías Gonçalves Lage
1997 – 2000	Ronaldo de Paiva Carrara
2001 – 2004	Abigail Leite Valadão Andrade
2005 – 2008	Evandro Paiva Carrara
2009 – 2012	Evandro Paiva Carrara

Fonte: Adaptado pelo autor do site [www.camarasaa.mg.gov.br](http://www.camarasaa.mg.gov.br)

Além dos nomes que constam no quadro acima, também assumiram o cargo de prefeito os senhores Osvaldo Cereda (90 dias no governo), Geraldo Avelar de Oliveira (60 dias no governo), Ivan Leite Junqueira (60 dias no governo) e José Alves de Avelar (30 dias no governo).

Analisando o quadro que consta os nomes dos prefeitos do município de Santo Antônio do Amparo, observa-se uma alternância das famílias consideradas “tradicionais” no poder político do município, sobretudo, as famílias “Aguiar”, “Avelar”, “Cambraia”, “Carrara”, “Lage” e “Paiva”.

A Administração do município, no período que corresponde este estudo (2007-2010), estava sob a gestão do prefeito Evandro Paiva Carrara, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), tendo como vice-prefeito Carlos Henrique Avelar, filiado ao Partido Social Cristão (PSC). Ressalta-se que essa composição administrativa está exercendo seu segundo mandato no município (2005-2008 e 2009-2012).

A atual estrutura administrativa do município conta com sete Secretarias de Governo, sendo: Secretaria Municipal de Administração, Assistência Social, Educação, Fazenda e Planejamento, Saúde, Controladoria Interna e Obras.

A Câmara Municipal de Vereadores, na gestão (2009-2012), está composta por nove vereadores, sendo: dois do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), dois do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB),

dois do Partido da Mobilização Nacional (PMN), um do Partido Social Cristão (PSC), um do Partido da República (PR) e um do Partido Social Liberal (PSL). Desses vereadores, um está exercendo seu terceiro mandato, quatro estão exercendo o segundo mandato e os outros quatro seus primeiros mandatos.

### **4.3 A educação no município de Santo Antônio do Amparo**

Os primeiros relatos sobre a educação no município de Santo Antônio do Amparo aconteceram no ano de 1860 sob as ações e o empenho de um nome que ficou tradicionalmente reconhecido no município pelo seu trabalho, o Professor Damiani. Foi ele durante quase 40 anos o único professor de Santo Antônio do Amparo, atendendo os alunos amparenses e também das cidades vizinhas. Apesar dos processos tradicionais daquela época, considera-se que a atuação desse professor “particular” muito contribuiu para a difusão do ensino no município (CASA DA CULTURA, 1993).

O primeiro professor público que atuou em Santo Antônio do Amparo foi o Professor Tertuliano, nomeado pelo Governo do Estado; e, em 1887, formou-se uma escola feminina regida pela Professora Florentina (CASA DA CULTURA, 1993).

A ideia de criar um Grupo Escolar nasceu de uma visita ao Grupo Escolar da cidade de Oliveira, realizada por algumas pessoas do município. Depois de muito trabalho, conseguiram a criação do Grupo Escolar, que foi inaugurado em 24 de fevereiro de 1912 com o nome de “Cícero Ferreira” (CASA DA CULTURA, 1993).

Ainda de acordo com os Arquivos da Casa da Cultura (1993), desde os anos de 1953 e 1954, houve tentativas para a criação de um ginásio estadual, sobretudo com iniciativas do prefeito da época, Armando Leite Naves, chegando a organizar um relatório municipal, mas a iniciativa não alcançou seus objetivos. Somente no ano de 1960, foi criado, no município, o primeiro estabelecimento de ensino secundário, com o curso de admissão.

Em 1961, começou a funcionar oficialmente o Ginásio “D. Maria Júlia de Paiva Aguiar”, que após alguns anos começou a apresentar grandes dificuldades para se manter devido aos precários recursos financeiros, fechando suas portas no final do ano de 1965. O ginásio passou a funcionar precariamente no “Grupo Escolar Cícero Ferreira” até que novas instalações fossem construídas (CASA DA CULTURA, 1993).



Em 1966, o inspetor estadual Ernani Ivair do Sul passou os documentos do arquivo do ginásio “D. Maria Júlia de Paiva Aguiar” para os arquivos do Ginásio Estadual. Assim, no ano de 1974, o ginásio estadual passou a denominar-se Escola Estadual “Newton Ferreira de Paiva”, após o falecimento desse homem, considerado no município um dos grandes colaboradores para a instalação do ginásio estadual (CASA DA CULTURA, 1993).

Com a criação do Ginásio Estadual no ano de 1966, também foi criada a primeira “Escola Normal”, com a prefeitura se comprometendo em efetuar o pagamento dos professores e do pessoal administrativo pelo prazo de dois anos. Com a portaria 024/83, foi reconhecido o ensino de 2º grau na escola estadual Newton Ferreira de Paiva com habilitação profissional de Magistério de 1º grau (CASA DA CULTURA, 1993).

Santo Antônio do Amparo não conta com um sistema municipal de educação, sendo subordinado à Secretaria Regional de Ensino do município de Campo Belo.

O atendimento educacional é oferecido pelas administrações públicas municipal e estadual em treze unidades de ensino. Dentre essas unidades, quatro são responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, oferecendo atendimento nos anos finais de ensino fundamental e nos anos do ensino médio.

A rede estadual é formada pelas escolas “Dr. Cícero Ferreira” e escola “Newton Ferreira de Paiva”, que ficam localizadas na zona urbana do município.

A Escola Estadual da Guarita, localizada na zona rural “Comunidade Guarita”, no município de Santo Antônio do Amparo, teve, inicialmente, o nome de “Escola Padre Antônio Cardoso”. Surgiu da iniciativa do prefeito, Francisco Carlos Cambraia, que, em sua gestão, no ano de 1947, construiu o prédio onde foi instalada em 01 de fevereiro de 1952. O prédio atual foi construído em 1992, pelo então Governador do Estado Hélio Carvalho Garcia e pelo prefeito Ronaldo de Paiva Carrara.

A Escola Estadual “Alberico Ferreira Neves” completa a rede estadual de educação do município. A criação da escola deve-se a grande esforço de pessoas da comunidade e o auxílio do prefeito de Bom Sucesso que a manteve até 1905. Em 1º de agosto de 1949, a escola foi transferida da prefeitura para o Estado. O prédio onde está localizada foi construído em 08/05/1948 e a instalação deu-se em 21/09/50. Em 1975, veio a autorização para a extensão de séries 5ª e 6ª, conforme

resoluções 3022/79 e 3304 a 3335/80 respectivamente. Na atualidade, a escola funciona com o Ensino Fundamental e Médio.

A Secretaria Municipal de Educação se apresenta com a “Missão” de “apoiar, gerenciar, coordenar e alinhar as ações das Unidades de Ensino, garantindo aos alunos Educação de Qualidade, estabelecendo padrões de eficiência na avaliação e divulgação do resultado (SME, 2010)”. Também se apresenta com a “Visão” de “ser referência na região Campo das Vertentes, em Gestão Escolar, como Instituição de alto desempenho, garantindo às lideranças Escolares a execução de ações que promovam Educação de Qualidade para todos” (SME/2010)

Como finalidade, a Secretaria Municipal de Educação do município considera que seu foco é “planejar, organizar, dirigir, coordenar, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Município, relativas à garantia e à promoção da Educação, com a participação da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho” (SME/2010)<sup>16</sup>.

A estrutura da Secretaria Municipal de Educação é formada pela Secretária Municipal, Diretora Pedagógica, Supervisora Pedagógica, Diretoras das escolas municipais, Diretora Administrativa, Coordenadora Escolar, Coordenadoras das Creches municipais, Assistente Educacional, Chefe de Seção de Ensino, Chefe de Setor de Merenda Escolar e Auxiliar Administrativo.

A rede municipal de educação é formada pelas escolas: Escola Municipal Geraldo Carrara, Escola Municipal Ari Carlos Cambraia, Escola Municipal José Henrique Avelar, Escola Municipal José Cândido Ferreira, Escola Municipal Inácio Lima e Melo, e Escola Municipal Zeca Baliza.

Também compõem a rede municipal de ensino três creches: Creche Municipal José Cambraia de Andrade, Creche Municipal Sinhá Paiva e Creche Municipal Geraldo Lage Avelar.

As unidades municipais de ensino são responsáveis por todo o atendimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental e pela Educação Infantil.

---

<sup>16</sup> Disponível em [www.santoantoniodoamparo.mg.gov.br](http://www.santoantoniodoamparo.mg.gov.br). Acesso em 5 de novembro de 2010.

TABELA 1: Matrícula na Educação Infantil entre 2007 e 2010

Ano	Creche				Pré-Escola			
	RE	RM	RP	Total	RE	RM	RP	Total
2007	0	72	73	145	25	399	36	460
2008	0	77	69	146	25	422	35	482
2009	0	58	58	116	0	444	24	468
2010	0	66	87	153	0	363	34	397

Fonte: INEP, Censo Escolar

Os dados mostrados na “Tabela 1” apresentam uma pequena queda nas matrículas das creches da rede municipal ao longo dos anos e, ao mesmo tempo, um acréscimo nas matrículas das creches da rede privada. Quanto às matrículas da pré-escola da rede municipal, constata-se um acréscimo nos três primeiros anos e uma queda considerável no último ano, enquanto na rede privada ocorreu o inverso, uma queda nos três primeiros anos e um acréscimo no último ano.

TABELA 2: Matrícula no Ensino Fundamental entre 2007 a 2010

Ano	Anos Iniciais				Anos Finais			
	RE	RM	RP	Total	RE	RM	RP	Total
2007	252	1436	81	1769	1400	44	71	1515
2008	224	1404	72	1700	1356	46	85	1487
2009	200	1402	75	1677	1161	35	73	1269
2010	162	1337	75	1574	1098	30	73	1201

Fonte: INEP, Censo Escolar

Os dados da “Tabela 2” apresentam uma queda considerável nas matrículas dos anos iniciais da rede estadual e também da rede municipal, enquanto a rede privada tem uma queda do ano de 2008 para o ano de 2007, mantendo o número de matrículas nos outros anos. No que se refere às matrículas nos anos finais, tanto a rede estadual quanto a rede municipal apresentam uma queda em suas matrículas ao longo dos anos, enquanto a rede privada apresenta um pequeno acréscimo no número de suas matrículas.

Essa queda nas matrículas tanto na rede estadual quanto na rede municipal pode estar relacionada com a saída dos alunos do município para estudarem em outras cidades vizinhas, como é o caso do município de Lavras/MG, que possui várias escolas consideradas de boa qualidade e com tradição em preparar seus alunos para ingressarem na UFLA (Universidade Federal de Lavras).

#### **4.4 As escolas pesquisadas**

##### **4.4.1 A Escola A**

A escola pesquisada, identificada como “Escola A”, foi criada em Santo Antônio do Amparo, pela Lei Municipal nº 1268/99 de 27/07/1999, na gestão do Prefeito Ronaldo de Paiva Carrara, tendo como Secretária Municipal de Educação Sônia Maria Lage Carvalho.

Em 28 de abril de 1996, a escola foi ampliada e essa data escolhida para comemorar o seu aniversário. Em junho de 2010, a escola passou novamente por uma ampliação, com a construção do prédio da escola de educação infantil.

A “Escola A” fica localizada em um bairro considerado periférico no município. Essa escola se apresenta com a “Visão” de “ser reconhecida no município de Santo Antônio do Amparo como Instituição Educacional de Alto Desempenho com a parceria do SGI e favorecer uma Educação de Qualidade, proporcionando meios para que o aluno seja crítico, participativo e reflexivo” (PLANO DE MELHORAMENTO, 2010). Sua “Missão” é “garantir a entrada e a permanência de alunos, oferecendo uma Educação de Qualidade, de maneira diferenciada, apoiando, coordenando, monitorando e divulgando resultados” (PLANO DE MELHORAMENTO, 2010).

A diretora que estava à frente da escola na época da coleta de dados possui formação em Pedagogia e pós-graduação lato sensu em Supervisão Escolar. Essa docente atuava na área educacional há cinco anos e iniciou suas atividades como secretária escolar em outra escola do município, assumindo, em meados de 2009, a direção dessa escola. No município de Santo Antônio do Amparo, o cargo de diretor escolar, na época da coleta de dados, era por meio da indicação do prefeito, não existindo as eleições para o provimento desse cargo.

A “Escola A” oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), em dois turnos de trabalho (manhã e tarde). A Educação Infantil é

organizada em 1º período, atendendo alunos de 4 anos de idade e 2º período, alunos com 5 anos de idade. O Ensino Fundamental é organizado em anos (1º ao 5º), atendendo, na sua maioria, alunos na faixa etária entre 6 a 10 anos de idade.

A escola avalia seus alunos na Educação Infantil por meio de testes, para os quais são atribuídos conceitos (A, B, e C), sem o objetivo de classificação dos alunos. A avaliação do Ensino Fundamental acontece durante o período bimestral, atribuindo aos alunos notas no final de cada bimestre (total de quatro), que totalizam 100 pontos, exigindo para a aprovação o mínimo de 60% dessa pontuação.

A “Escola A” atendia 442 alunos em 20 turmas, sendo 4 turmas da Educação Infantil, divididas em duas turmas do 1º período e duas turmas do 2º período. O Ensino Fundamental era formado por 16 turmas do 1º ao 5º ano, sendo: 1º ano com duas turmas, 2º ano com duas turmas, 3º ano com três turmas, 4º ano com três turmas e o 5º ano com três turmas.

A estrutura física da “Escola A” era formada com área administrativa com salas para a direção, supervisão pedagógica e secretaria escolar. Também contava com 12 salas de aula, uma sala para os professores, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala para o material escolar e pedagógico, um consultório odontológico, um refeitório com sala para a merenda escolar, uma sala para depósito de materiais de limpeza, 6 banheiros, uma quadra esportiva com cobertura e pátios externos.

O quadro de pessoal da escola é composto por 46 profissionais. A equipe diretiva da escola é formada pela direção, vice-direção, duas supervisoras pedagógicas e duas secretárias. A escola conta com 27 docentes, sendo todos formados em curso de graduação, em faculdades privadas, no período noturno. Conta também com os serviços de 12 “ajudantes de serviços gerais”.

#### **4.4.2 A Escola B**

A escola pesquisada, aqui identificada como “Escola B”, foi criada pelo Decreto nº 8.170 de 17 de fevereiro de 1965, tornando-se o segundo grupo escolar de Santo Antônio do Amparo. No dia 17 de março de 1965, estabeleceu-se um contrato entre a prefeitura municipal de Santo Antônio do Amparo, a diretoria do então Grupo Escolar e o Ginásio “D. Maria Júlia de Paiva Aguiar”, para que o Grupo Escolar pudesse funcionar nas dependências do ginásio até a construção do próprio

prédio, o qual foi inaugurado em 21 de maio de 1967, através do Plano Nacional de Educação. A matrícula inicial da escola naquele ano foi de 428, atendendo os alunos em três turnos (CASA DA CULTURA, 1993).

No ano de 1998, por meio da Resolução Nº 8606/98 de 09/01/1998 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o Grupo Estadual se municipalizou.

Essa escola está localizada no centro da cidade. É considerada no município uma escola “tradicional”, onde sempre estudaram os filhos e filhas das famílias que possuíam melhores condições socioeconômicas.

A “Escola B” se apresenta com a “Visão” de “ser reconhecida como uma instituição escolar que garanta educação de qualidade para todos os alunos, oferecendo um ambiente de aprendizagem focado no desenvolvimento de competência e habilidade para a inserção do indivíduo na sociedade” (PLANO DE MELHORAMENTO, 2010). Sua “Missão” é “garantir oportunidade de alto desempenho a todos os alunos, nos processos de aprendizagem e avaliações, definindo metas estratégicas, avaliando, monitorando, divulgando resultados e promovendo melhorias (PLANO DE MELHORAMENTO, 2010).

A “Escola B”, no ano de 2010, atendia 542 alunos, sendo 101 na Educação Infantil, divididos em 1º e 2º períodos, e 441 no Ensino Fundamental, cursando do 1º ao 5º ano.

A estrutura física dessa escola era formada com área administrativa com salas para a direção, supervisão pedagógica e secretaria escolar, treze salas de aula, uma sala para os professores, uma biblioteca, um auditório, uma sala para o material escolar e pedagógico, um consultório odontológico, um refeitório com sala para a merenda escolar, um depósito para os materiais de limpeza, uma quadra esportiva com cobertura, nove banheiros e pátios externos.

O quadro de pessoal da escola é composto por 46 profissionais. A equipe diretiva da escola é formada pela direção, vice-direção, duas supervisoras pedagógicas, uma secretária e duas auxiliares de secretaria. Os docentes da escola formam um grupo com 24 profissionais, todos possuem graduação e todos cursaram essa graduação em faculdades privadas, no período noturno. Integram também o quadro de pessoal da escola 12 funcionários no cargo de “ajudantes de serviços gerais”.

#### 4.4.3 Os sujeitos pesquisados

Os sujeitos entrevistados nessa pesquisa formam um conjunto de 17 indivíduos, representado na sua maioria pelo sexo feminino, sendo 15 mulheres e 2 homens. Desse conjunto de 17 sujeitos, 15 estão sendo considerados sujeitos docentes e, formando esse conjunto, a Secretária Municipal de Educação e a Consultora da Fundação Pitágoras. A faixa etária dos docentes entrevistados varia entre 25 a 50 anos de idade. O tempo de atuação no magistério dos sujeitos docentes varia entre 5 a 32 anos. Na época das entrevistas, dois desses entrevistados tinham até 5 anos de magistério; quatro tinham de 6 a 10 anos de magistério; seis estavam de 11 a 20 anos exercendo a profissão docente e três estavam trabalhando como professoras há mais de 20 anos.

Quanto à formação desses sujeitos docentes, constatou-se que todos possuem graduação, sendo 14 formados em cursos de licenciatura e 1 formado em curso de bacharelado, sendo: 5 docentes com formação no curso de Normal Superior, 6 em Pedagogia, 1 em Geografia, 1 em Letras, 1 em Educação Física e 1 com magistério (nível médio) e Enfermagem. Desses 15 sujeitos docentes, 10 possuem cursos de pós-graduação *lato sensu*, a saber: Pós-graduação em Estudos Sociais, Fisiologia, Psicopedagogia, Metodologia Científica e Geografia, Supervisão Pedagógica, Gênero e diversidade na escola, Língua Portuguesa e Gestão Escolar.

Todos os sujeitos docentes realizaram a graduação em faculdades privadas, no período noturno. Quanto à formação nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, 9 sujeitos realizaram seus cursos em faculdades privadas e 1 sujeito concluiu sua pós-graduação em uma universidade federal.

A formação acadêmica da Secretária Municipal de Educação na época da entrevista era a graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em gestão escolar. A Consultora da Fundação Pitágoras que participou como sujeito da pesquisa possuía, na época da entrevista, a formação em Ciências Biológicas (licenciatura) e pós-graduação *lato sensu* em gestão escolar.

Dos sujeitos docentes entrevistados, 11 exercem a docência em dois cargos; destes onze, 4 trabalham na mesma escola e 7 em escolas diferentes e os outros 4 exercem sua profissão docente somente em um cargo.

Na época das entrevistas, os sujeitos docentes entrevistados que exerciam o magistério em dois cargos possuíam renda de até três salários mínimos

(R\$ 545,00). Os sujeitos docentes que exerciam o magistério em um cargo, possuíam renda de menos de dois salários mínimos.

Todos os sujeitos docentes entrevistados declararam que não exercem outras atividades remuneradas além da docência ou ligada ao campo da educação. Esses mesmos sujeitos também declararam não serem filiados aos sindicatos da categoria.

Quanto à situação funcional dos docentes, todos os entrevistados prestaram concurso público para o desenvolvimento de suas atividades na docência. Contudo, na época das entrevistas, esses docentes declararam e manifestaram suas frustrações diante da não existência de um plano de carreira para o magistério.

#### **4.5 A Fundação Pitágoras**

A Fundação Pitágoras tem sua origem na Rede Pitágoras de educação. O Pitágoras nasceu da ação de cinco jovens mineiros (Evando Neiva, João Lucas Mazoni Andrade, Júlio Fernando Cabizuca, Marcos Mares Guia e Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto) quando decidiram criar um curso pré-vestibular em Belo Horizonte, em 11 de abril de 1966, em uma das salas do Colégio Santo Antônio, no bairro dos Funcionários, inaugurando o curso com 35 alunos. O primeiro objetivo do curso pré-vestibular foi aprovar o maior número possível de alunos no vestibular do Instituto Politécnico da Universidade Católica de Minas Gerais. Em seguida, o curso objetivou aprovar seus alunos nos vestibulares de Engenharia e de Medicina da UFMG. Por conseguinte, com o novo modelo de vestibular unificado pela UFMG, em meados de 1969, o curso do Pitágoras assumiu o desafio de preparar seus alunos para esse novo modelo e aumentou consideravelmente a procura por matrículas (BORGES, 1997).

Em 1970, o curso pré-vestibular Pitágoras realizou sua primeira experiência de “parceria”, o convênio com vários colégios católicos da cidade fez as matrículas chegarem a número de três mil alunos. No ano de 1971, as aulas do 3º ano do 2º grau dos colégios Santo Antônio, Santo Agostinho e Dom Silvério passaram a ser ministradas pelos professores do Pitágoras (BORGES, 1997).

Em 1972, no dia 6 de março, a direção do Pitágoras recebeu a autorização e inaugurou o primeiro colégio Pitágoras, com um número de cinco mil



alunos e, em 1977, inaugurou o Sistema Pitágoras de Ensino, atendendo do maternal ao pré-vestibular (BORGES, 1997).

Entre 1977 e 1978, a Sociedade Pitágoras passou por alterações significativas; um dos fundadores, o professor Marcos dos Mares Guia, desligou-se da instituição e, anos mais tarde, o professor João Lucas Mazoni também resolveu deixar a sociedade ficando a direção da empresa a cargo dos outros três sócios. Após o acontecido, dois de seus fundadores e um dos diretores foram para os Estados Unidos e ficaram seis meses em cursos na Universidade de São Francisco na Califórnia. Muitas das experiências atuais do Pitágoras nasceram desse período de estudos nos Estados Unidos (BORGES, 1997).

Em 1980, o Pitágoras iniciou um trabalho no exterior, atendendo trabalhadores de grandes empresas em outros países (Iraque e Maurítânia) e também iniciou sua expansão para outros estados brasileiros, como Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará e Rondônia (BORGES, 1997).

Ainda de acordo com Borges (1997), em julho de 1991, foi realizado o I Congresso Pitágoras de Educação, o qual recebeu o título de “Conspiração Qualidade”, evento que levou um dos diretores do Pitágoras a se dedicar ao estudo dos fundamentos da Gerência da Qualidade Total.

Esse mergulhar no conceito de qualidade total – criado pelos americanos nos anos 30 e aperfeiçoado pelos japoneses no pós-guerra – foi, desde o início, direcionado para a área educacional. A partir daí, criou-se no Pitágoras um grupo de trabalho cujo objetivo era adaptar e aplicar os princípios da GQT – centrada na tese da satisfação dos clientes, internos e externos – ao sistema educacional. Alguns meses mais tarde, um novo ramo da Gerência da Qualidade Total havia sido desenvolvido pela instituição: a Gerência da Qualidade Total em Educação (GQTE) (BORGES, 1997, p. 63)

A utilização dos princípios da Gerência da Qualidade Total à educação reforçou os ideais das lideranças da organização, na certeza de que a dimensão empresarial deveria passar por um amplo processo de reformulação. Assim, entre os anos de 1994 e 1995, foi criado um grupo para desenvolver um projeto próprio de franquia, do qual nasceu a Rede Pitágoras (BORGES, 1997).

Analisando a história da construção da Rede Pitágoras, pode-se perceber que essa Rede tinha desde sua gênese o objetivo de conquistar o mercado educacional. Como consequência, considerando as novas tendências gerenciais da educação na década de 1990, com as influências dos organismos internacionais e a

abertura à privatização, constatou-se a abrangência e influência da Rede Pitágoras no setor educacional e também nas políticas públicas (VIDAL, 2006).

Exemplo concreto dessa ação da Rede Pitágoras é a participação de um de seus fundadores no governo do Estado de Minas Gerais.

[...] Começamos por identificar a permanência incólume de Mares Guia Neto, praticamente suprapartidária, na política mineira desde a primeira metade da década de 80 – praticamente uma década e meia de poder – seja como secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização (na primeira gestão de Hélio Garcia/1985-1986), seja como Secretário de Educação (na segunda gestão de Garcia/1991-1994), seja como Vice-Governador (gestão Eduardo Azeredo/1995-1998, em cujo governo assumiu a pasta da Secretaria do Estado da Educação seu irmão João Batista dos Mares Guia) [...] participou efetivamente, a serviço do governo estadual, da primeira reforma administrativa da “Nova República” para proceder a Reforma Administrativa do Serviço Público (MARQUES, 2000 *apud* VIDAL, 2006, p. 92).

Ainda segundo Marques (2000) *apud* Vidal (2006), é notória a participação político-intelectual de Walfrido dos Mares Guia a partir de 1980 nas políticas educacionais e ele é tido como o intelectual da reforma dos anos de 1990 em Minas Gerais.

É nesse contexto que, em abril de 1999, nasce a Fundação Pitágoras, que é uma organização do terceiro setor, sem fins lucrativos, criada pelo conselho administrativo formado por Evando Neiva, Júlio Fernando Cabizuca, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto e Hélio Ribeiro Gomes. Surgiu com o objetivo de prestar consultoria, fornecer tecnologia de gestão educacional e capacitar profissionais das instituições de ensino públicas e privadas e como parte de um projeto para perenizar a organização que opera em todo o território nacional e no exterior. Assim, de acordo com os dispositivos da Lei 9.790, de 23 de março de 1999, que regulamenta o “Terceiro Setor”, a Rede Pitágoras ingressa em mais um campo de atuação (VIDAL, 2006).

A Fundação Pitágoras se apresenta com a missão de “melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental e educação infantil de escolas municipais, por todo país, atendendo, sem custo, as redes com menores desempenhos no IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) e comprovada limitação financeira, mediante o fortalecimento de sua gestão”<sup>17</sup>. Para isso, a Fundação desenvolve tecnologias de gestão ambientadas para as escolas

---

<sup>17</sup> Disponível em <http://www.fundacaopitagoras.com.br>. Acesso em 14 de outubro de 2010.

públicas e implanta sistemas de gestão em municípios selecionados pelos critérios acima citados.

A Fundação Pitágoras presta serviços a instituições educacionais públicas e particulares, transferindo tecnologia de gestão e capacitando seus profissionais. Para isso, desenvolveu o SIGA (Soluções Integradas de Gestão Avançada), que é o sistema de implantação e transferência da tecnologia do SGI (Sistema de Gestão Integrado)<sup>18</sup>.

Geralmente a Fundação Pitágoras trabalha em aliança com entidades patrocinadoras em forma de parceria com empresas do setor civil. Exemplo disso foi a parceria no município de Carbonita/MG que, para a implantação do Sistema de Gestão Integrado, buscou o patrocínio da empresa ArcelorMittal Brasil e a parceria no município de Conselheiro Lafaiete/MG que, para a implantação do mesmo sistema, foi patrocinada pela empresa Gerdau, entre outros.

O Quadro nº 5, abaixo, apresenta a listagem dos municípios que fizeram parceria com a Fundação Pitágoras para a implantação do Sistema de Gestão Integrado,<sup>19</sup> com seus respectivos patrocinadores e seus desempenhos nas avaliações do IDEB; pois, de acordo com a missão da Fundação, esse é um critério fundamental para a realização da parceria.

QUADRO 4 - Relação dos Municípios com Parceria efetivada com a Fundação Pitágoras - 2007 – 2010

Município	Estado	População IBGE/2010	Partido Político	Patrocinador do SGI	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009
Feira de Santana	BA	556.756	DEM	ArcelorMittal	2,8	3,3	3,4
Santo Antônio de Jesus	BA	90.949	DEM		3,3	3,3	3,7
Teofilândia	BA	21.844	PDT	Pitágoras	2,4	3,1	3,4
Cariacica	ES	348.933	PT	ArcelorMittal	3,8	4,2	4,4
Baldim	MG	7.917	PMDB	-	4,4	4,8	5,8
Belo Horizonte	MG	2.375.444	PSB	-	4,6	4,4	5,3
Cachoeira de Minas	MG	11.034	PV	-	5,3	5,5	6,5
Carbonita	MG	9.158	PSDB	ArcelorMittal	-	-	-

<sup>18</sup> Forma estruturada de trabalhar que assegura que os princípios e práticas geradores da excelência de desempenho são sistemáticos e consistentemente aplicados pelos diversos níveis de uma organização. (GOMES, 2007, p. 21)

<sup>19</sup> Disponível em <http://www.fundacaopitagoras.com.br>. Acesso em 03 de abril de 2011.

Município	Estado	População IBGE/2010	Partido Político	Patrocinador do SGI	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009
Congonhas	MG	48.550	PT	-	4,5	5,0	5,5
Conselheiro Lafaiete	MG	116.527	PSDB	Gerdau	5,4	5,2	5,7
Extrema	MG	28.564	PSDB	-	4,7	4,7	5,4
Funilândia	MG	3.854	DEM	Fazenda Alegria	4,6	4,0	4,2
Guaranésia	MG	18.714	DEM	-	-	4,6	5,3
Ibituruna	MG	2.866	PP	Fundação Pitágoras	3,7	4,6	5,5
Itabirito	MG	45.484	PMDB	Gerdau	4,0	4,0	6,0
Jequitibá	MG	5.153	PP	-	-	-	-
Juiz de Fora	MG	517.872	PSDB	ArcelorMittal	4,0	3,9	4,6
Maravilhas	MG	7.156	PPS	-	3,5	3,5	4,3
Mateus Leme	MG	27.856	PDT	-	4,5	4,9	5,3
Ouro Branco	MG	35.260	PT	Gerdau	4,8	5,1	5,6
Papagaios	MG	14.171	PSDB	-	4,0	4,1	4,5
Ribeirão das Neves	MG	296.376	PSB	-	4,3	3,8	4,7
Salinas	MG	39.182	PTB	CEMIG	3,4	4,0	5,3
Santo Antônio do Amparo	MG	17.349	PMDB	Fundação Pitágoras	3,6	3,5	5,1
Senador Modestino Gonçalves	MG	4.574	PPS	-	-	-	-
Urucânia	MG	10.291	PC do B	-	3,6	3,3	4,8
Vespasiano	MG	104.612	PMDB	ArcelorMittal	4,3	4,0	5,0
Alagoa Nova	PB	19.686	PMDB	Instituto Camargo Corrêa	2,2	3,0	3,5
Araruna	PB	18.886	PMDB	Instituto Camargo Corrêa	2,6	2,6	3,2
Campina Grande	PB	387.643	PMDB	Instituto Camargo Corrêa	3,1	3,3	3,8
Guarabira	PB	55.340	PMDB	Instituto Camargo Corrêa	2,7	3,3	3,4
Ingá	PB	18.180	PMDB	Instituto Camargo Corrêa	2,2	3,8	3,1
Mogeiro	PB	12.491	PRP	Instituto Camargo Corrêa	3,1	3,1	3,4
Serra Redonda	PB	7.054	PSDB	Instituto Camargo Corrêa	2,2	2,8	3,1
Araraquara	SP	208.725	PMDB	-	5,0	5,4	5,6
Cotia	SP	201.023	PSDB	-	4,5	4,6	5,0
Cruzeiro	SP	77000	PR	Maxion	4,3	4,8	5,2
Francisco Morato	SP	154.538	PT	-	4,3	4,5	4,7
Itu	SP	155.589	PSD	Grupo Educacional Prudente de	4,6	5,0	5,4

Município	Estado	População IBGE/2010	Partido Político	Patrocinador do SGI	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009
				Moraes			
Lavrinhas	SP	6.586	PSDB	Maxion	4,4	4,6	4,3
Pindamonhangaba	SP	147.034	PPS	-	4,8	5,1	5,5
São José dos Campos	SP	636.876	PSDB	Instituto Embraer	5,2	5,6	5,9
São Paulo	SP	11.316.149	PSD	Votorantim	4,1	4,3	4,7
Sorocaba	SP	593.775	PSDB	-	4,9	4,8	5,9

Fonte: Fundação Pitágoras (2011). Elaboração do autor.

Verifica-se, no quadro acima, um número total de 44 municípios, distribuídos em 5 estados da federação, sendo 3 na Bahia, 1 no Espírito Santo, 23 em Minas Gerais, 7 na Paraíba e 10 em São Paulo.

O quadro acima também apresenta uma tendência das parcerias público-privadas nos municípios com até 50.000 habitantes, com exceção das parcerias realizadas no estado de São Paulo, onde os municípios possuem populações maiores.

Outra tendência observada refere-se aos municípios governados pelos partidos políticos do PSDB (10 municípios) e do PMDB (também com 10 municípios). Assim, pode ser observado que a opção pelas parcerias público-privadas está relacionada com os partidos de tradição neoliberal, mas também com alguns partidos com tradição nas lutas pelos direitos sociais.

Destaca-se ainda, no quadro acima, a tendência do patrocínio realizado pelo Instituto Camargo Corrêa, especificamente nos municípios do estado da Paraíba.

Por fim, uma informação importante e ao mesmo tempo preocupante é o crescimento do IDEB dos municípios, atribuído exclusivamente como resultado das parcerias, desconsiderando todo um contexto anterior de trabalho. De todos os 44 municípios parceiros da Fundação Pitágoras apresentados no quadro acima, somente três não conseguiram elevar seu IDEB, sendo 93,2% dos municípios. Entre eles, o município de Funilândia em Minas Gerais, que apresentou um decréscimo do ano de 2005 para 2009; o município de Ingá no Estado da Paraíba, que apresentou um decréscimo do ano de 2007 para 2009; e o município de Lavrinhas no Estado de São Paulo, que também apresentou um decréscimo do ano de 2007 para 2009.

Portanto, esses dados apresentados sugerem que a Fundação Pitágoras tem alcançado seus objetivos de elevar os índices dos municípios nas avaliações

externas. No entanto, as informações não consideram o passado das escolas e redes de ensino municipais que podem ter influências nos resultados. Além disso, a educação e a busca de qualidade exigem investimentos sistemáticos.

O Grupo Pitágoras, no ano de 2000, criou a primeira Faculdade Pitágoras em parceria com a *Apollo Internacional*, com sede no Estado do Arizona nos Estados Unidos da América. A parceria durou até o ano de 2005, quando o Pitágoras comprou as ações da Apollo. No ano de 2007, com a abertura de capital do Pitágoras na bolsa de valores, com o nome Kroton Educacional (KROT 11), possibilitou uma grande expansão do Grupo Pitágoras.

No ano de 2009, a *Advent International* “anunciou a assinatura de um acordo pelo qual a Pitágoras Administração e Participação (PAP), *holding* que detém 55% das ações da Kroton, comprou, por R\$ 280 milhões, 50% das ações do *holding*, passando a deter indiretamente cerca de 28% do capital total da Kroton (OLIVEIRA, 2009, p. 750).

Atualmente a Fundação Pitágoras pertence ao Grupo Kroton Educacional, juntamente com outras “Marcas”, como a Rede Pitágoras, Faculdade Pitágoras, Projecta, UNOPAR (Universidade Norte do Paraná), UNOPAR Virtual, UNIC (Universidade de Cuiabá), UNIME (União Metropolitana de Educação e Cultura) e FAMA (Faculdade de Macapá).

A Kroton Educacional se considera uma das maiores organizações educacionais privadas do Brasil. Possui uma trajetória de mais de 45 anos na prestação de serviços no Ensino Básico e de quase 10 anos no Ensino Superior, por meio da marca Pitágoras. No ano de 2010, a Kroton adquiriu a IUNI Educacional, uma instituição que também atua no ensino superior, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, por meio das marcas UNIC, UNIME e Fama. Assim sendo, a Kroton administra atualmente 39 unidades de ensino superior, distribuídas por 9 estados e 28 municípios brasileiros.

A marca Pitágoras também atua no Ensino Básico com 770 escolas associadas em todo o território nacional, além de cinco escolas no Japão e uma no Canadá.

Na área pública, a instituição está presente com a marca Projecta, que tem o objetivo de levar educação de qualidade aos municípios brasileiros por meio de programas de gestão, materiais didáticos e avaliações educacionais<sup>20</sup>.

Especificamente no ensino superior, a Kroton, ao lado de outras instituições como Anhanguera Educacional, Estácio de Sá e Sociedade Educacional Brasileira, que controla o Colégio Osvaldo Cruz (COC), estão indo à bolsa de valores e vendendo suas ações, sendo grande parte dessas ações compradas por estrangeiros (OLIVEIRA, 2009).

Após o investimento de venda de ações na bolsa de valores, essas instituições começaram com o processo de compra de outras instituições. Ainda de acordo com Oliveira (2009, p. 749), a Kroton, das Faculdades Pitágoras, comprou:

- a) Em setembro de 2007, 80% da Sociedade Educacional e Cultural de Divinópolis Ltda., mantenedora das Faculdades Integradas do Oeste de Minas (FADOM), por R\$ 7,164 milhões;
- b) Em dezembro de 2007, a União Capixaba de Ensino Superior (UCES), em Vitória, Espírito Santo, por R\$ 2 milhões;
- c) Em dezembro de 2007, a Instituição Educacional Terra da Uva, mantenedora do Instituto Japi de Ensino Superior de Jundiá, por R\$ 5,2 milhões;
- d) Em janeiro de 2008, as Faculdades Integradas Padre Anchieta, de Guarapari (ES), por R\$ 4,6 milhões;
- e) Em março de 2008, a UNIMINAS, de Uberlândia (MG), por R\$ 22 milhões;
- f) Em abril de 2008, a Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura (SUESC), do Rio de Janeiro, por R\$ 31,5 milhões;
- g) Em abril de 2008, a mantenedora da Faculdade UNILINHARES, situada na cidade de Linhares, no Espírito Santo, por R\$ 15 milhões.

Também pertence à Kroton Educacional o “Projecta – Melhor Escola”, que, de acordo com seu prospecto, atua na área pública em todo o Brasil, na tentativa de transformar a realidade educacional dos municípios, oferecendo educação de qualidade para os alunos e a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para fortalecer a administração pública.

O “Projecta – Melhor Escola” foi criado para atender às necessidades das escolas públicas. Para isso, oferece o “Programa de Gestão Educacional”, o “Programa de Formação Continuada”, o “Portal Projecta Educação”, “Material Didático”, um programa de “Avaliação Educacional” e “Pós-graduação”<sup>21</sup>

Especificamente sobre o “Programa de Gestão Educacional” (PGE), presente no Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, é uma versão renovada da

---

<sup>20</sup> Disponível em [www.kroton.com.br](http://www.kroton.com.br). Acesso em 02 de maio de 2012.

<sup>21</sup> Disponível em [www.projecta.edu.br](http://www.projecta.edu.br). Acesso em 02 de maio de 2012.

metodologia do Sistema de Gestão Integrado implantado nas escolas públicas; e também a promoção de uma forma de trabalhar que alinha os esforços do sistema de ensino do município para alcançar objetivos comuns.

Dessa forma, todos esses programas e materiais são vendidos sob o anúncio de “compromisso com a qualidade da educação pública”. Assim, diante dessas “estratégias” que são anunciadas pelo setor privado para melhorar a qualidade da educação pública, principalmente a educação básica, pode-se inferir que esse processo esteja caminhando para o mesmo processo de mercantilização da educação superior. A educação básica pública no Brasil parece ser o foco dos projetos dos empresários educacionais, na tentativa de mais uma vez “transformar a educação em mercadoria” (OLIVEIRA, 2009).

#### **4.5.1 Histórico da Parceria**

A parceria analisada neste estudo foi planejada no final do ano de 2006, quando os executivos das prefeituras municipais de Santo Antônio do Amparo e Ibituruna/MG foram visitados por um dos acionistas e fundadores da Fundação Pitágoras, com o objetivo de presentear as respectivas prefeituras com a metodologia de gestão educacional desenvolvida pela mesma, o Sistema de Gestão Integrado (SGI). Esse presente foi anunciado como um gesto de amizade e solidariedade de um dos acionistas e fundadores da Fundação Pitágoras, amigo e companheiro dos prefeitos desses municípios.

O primeiro encontro entre os representantes da Fundação Pitágoras e os representantes dos municípios aconteceu na sede da Fundação em Belo Horizonte e contou com as presenças dos prefeitos dos dois municípios, das secretárias municipais de educação e dos representantes da Fundação Pitágoras, entre eles, Hélio Gomes, responsável pela criação da metodologia do Sistema de Gestão Integrado. Nesse encontro, foi apresentada a proposta de trabalho da Fundação, seus objetivos e algumas “experiências de sucesso” em outros municípios. A Parceria entre os municípios e a Fundação Pitágoras foi concretizada no dia 10 de janeiro de 2007, conforme citação do Termo de Parceria:

Constitui objeto da parceria a implantação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas municipais de Santo Antônio do Amparo e Ibituruna, mediante um programa de capacitação de seus profissionais a ser desenvolvido pela Fundação Pitágoras, tendo em vista a melhoria da qualidade do



ensino das redes municipais expressa por indicadores de aprendizagem dos alunos (TERMO DE PARCERIA, 2007).

Segundo as informações levantadas, as responsabilidades do município nessa parceria foram:

Disponibilizar transporte, alimentação e hospedagem para o consultor designado pela Fundação; participar integralmente das atividades programadas, garantindo assiduidade e pontualidade dos profissionais; assegurar que as ações previstas para o êxito do programa sejam efetivamente implementadas nas Secretarias e Escolas Municipais; sensibilizar os integrantes da comunidade escolar – alunos, pais, professores e funcionários – sobre a relevância do programa para os municípios de Santo Antônio do Amparo e Ibituruna; colaborar na disseminação do programa para outros municípios (TERMO DE PARCERIA, 2007).

A Fundação Pitágoras no processo de parceria para a implantação do SGI se responsabilizou por:

Realizar Jornadas de Campo mensais, com duração de 16 horas, exceto nos meses de janeiro e julho; distribuir manuais de campo e materiais diversos aos profissionais envolvidos no programa de capacitação; dar suporte remoto (telefone, fax e internet) aos profissionais envolvidos, nos períodos entre as Jornadas de Campo; apresentar aos Prefeitos e Secretárias municipais relatórios mensais de desenvolvimento do programa (TERMO DE PARCERIA, 2007).

Para a parceria entre a Fundação Pitágoras e os municípios de Santo Antônio do Amparo e Ibituruna não houve patrocinadores do setor civil e nem foram pagas pelas respectivas prefeituras, a parceria foi um “presente”, uma “doação” da Fundação Pitágoras aos municípios.

Diante disso, o primeiro passo dado pelos executivos dos municípios foi formar uma equipe de profissionais da educação, denominada de “Equipe de Liderança”, que consiste em um:

Grupo dirigente de uma escola ou de uma Secretaria de Educação, constituído pelo (a) diretor (a) da escola ou pelo (a) secretário (a) de educação e seus auxiliares diretos. A equipe de liderança tem a responsabilidade de indicar as direções estratégicas da organização e é, em última análise, responsável pelos seus resultados. (GOMES, 2007, p. 8)

O critério escolhido para compor essa equipe de liderança foi por meio de indicação do executivo juntamente com a secretária de educação, como se procede na escolha dos cargos de confiança; ou seja, os profissionais que foram convidados para compor a equipe de liderança pertenciam ao grupo que apoiava a política adotada pelo prefeito ou os que aparentemente não se demonstravam como

adversários políticos. Não foi encontrado nenhum dado referente à recusa ao convite do executivo para compor essa equipe.

Com um grupo de vinte profissionais da educação, sendo treze do município de Santo Antônio do Amparo e sete do município de Ibituruna, foi composta a equipe que participou do processo de formação para a implantação do SGI. Essa equipe foi constituída pelas secretárias municipais de educação, diretoras das escolas, supervisoras pedagógicas, secretárias escolares e funcionárias da secretaria municipal de educação. Chama atenção a ausência do profissional professor nessa equipe, embora duas integrantes atuassem também em sala de aula, pois as mesmas possuem dois cargos nas suas respectivas redes de ensino. Entretanto, ficou claro para elas que o critério de suas escolhas não estava ligado ao cargo de professora, mas sim ao outro cargo que possuía, uma supervisora pedagógica e outra secretária escolar.

A implantação do Sistema de Gestão Integrado no município de Santo Antônio do Amparo/MG teve início no mês de fevereiro de 2007, com a realização da primeira jornada de campo<sup>22</sup> e finalizou-se com a vigésima jornada em novembro de 2008.

#### **4.5.2 O Sistema de Gestão Integrado (SGI)**

O objetivo desse tópico é apresentar o que é o SGI. Para isso, procurou-se descrever os conceitos utilizados, as técnicas empregadas e as práticas gerenciais utilizadas nos espaços escolares. O objetivo dessa caracterização não é apresentar de forma institucionalizada o SGI, pelo contrário, a intenção em descrever esse sistema de gestão da maneira mais próxima da realidade que é implantado nas escolas, é possibilitar a produção de uma análise mais crítica e profunda dessa realidade.

O Sistema de Gestão Integrado é uma “forma estruturada de trabalhar que assegura que os princípios e práticas geradoras da excelência de desempenho são sistemática e consistentemente aplicados pelos diversos níveis de uma organização” (GOMES, 2007, p. 21).

---

<sup>22</sup> Encontro entre a Consultora da Fundação Pitágoras e os facilitadores do município para estudo da metodologia de implantação do SGI. Esse encontro é realizado durante dois dias, com carga horária diária de oito horas, acontecendo uma vez por mês, durante vinte meses.

A implantação do Sistema de Gestão Integrado não é um curso, é um conjunto de dinâmicas, do tipo “mão na massa”, para a formação e capacitação de “facilitadores” locais. Essa formação é realizada por meio desse conjunto de dinâmicas que tem a duração de dois anos, sendo realizada uma “jornada” de trabalho de dois dias a cada mês, totalizando vinte jornadas. Essa formação que acontece no próprio município é coordenada por uma consultora da Fundação Pitágoras, a qual fornece todo o material e acompanhamento técnico para a formação dos “facilitadores”, com o objetivo de implantar o SGI na Secretaria Municipal de Educação e escolas da rede municipal e transferir a tecnologia de gestão ao município, possibilitando a reaplicação do SGI às outras escolas.

A metodologia de implantação do SGI é basicamente a aplicação na secretaria de educação e nas escolas do que fora apreendido na “jornada de campo” durante os dois dias, ou seja, não funciona como um curso em longo prazo, essa aplicação dos conhecimentos de gestão na prática da secretaria de educação e das escolas acontecem simultaneamente. No fim de cada jornada, os facilitadores saem com uma “agenda de campo”, que é uma espécie de tarefa de casa, ou seja, colocar em prática aquilo que aprendeu durante os dois dias de estudos. Assim, os facilitadores têm um mês para desenvolver na secretaria e nas escolas as estratégias de gestão que foram estudadas, envolvendo professores, demais funcionários das escolas, comunidade e os alunos. As atividades da agenda de campo devem ser relatadas pelos facilitadores na jornada de campo seguinte e avaliadas pela consultora da Fundação Pitágoras.

O Sistema de Gestão Integrado é um modelo de gestão que tem seu “foco nos altos desempenhos” dos alunos e, para isso, realiza a integração da “liderança” da Secretaria de Educação, passando pela liderança das escolas, alcançando a liderança da sala de aula até atingir o foco principal, o alto desempenho do aluno, como é ilustrado pela figura abaixo.

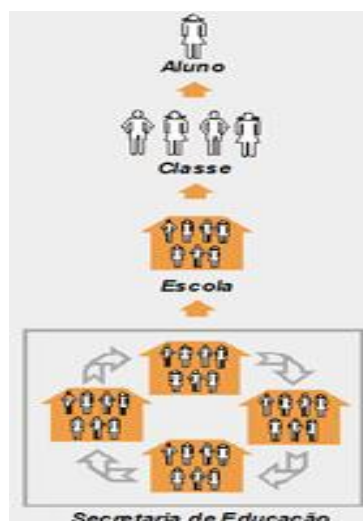


Figura 1<sup>23</sup>

A contribuição do Sistema de Gestão Integrado  disponibilizar uma forma de trabalhar sistematicamente, não fragmentada, que alinha os esforços de todas as partes interessadas no alto desempenho dos alunos, fazendo com que todos joguem energia nos mesmos objetivos e falem a mesma língua.

A implantação do Sistema de Gestão Integrado na Secretaria de Educação e nas escolas públicas municipais visa a oferecer uma “educação de qualidade para todos os alunos”, geralmente traduzidas em um “Plano de Melhoramento”. De acordo com Gomes (2007, p. 17), o plano de melhoramento significa:

Conjunto estruturado de elementos de planejamento visando a orientar e sistematizar o trabalho de uma organização na promoção de seu melhoramento contínuo. Esses elementos são: direções estratégicas, resultados correntes e planos de ação para metas prioritárias.

Esse plano é um conjunto de metas que  construído pela equipe de liderança que busca alcançar a qualidade na “leitura, escrita, expressão oral, resolução de problemas e cálculos”. Essas metas devem ser focalizadas e desdobradas por todos na escola, alcançando a finalidade da Secretaria de Educação e também das escolas que  “educação de qualidade para todos os alunos”.

De acordo com os materiais de formação distribuídos pela Fundao Pitágoras para a capacitação dos facilitadores, esse Plano de Melhoramento tem seu fundamento na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e no Plano de

<sup>23</sup> Disponível em [www.fundacaopitagoras.com.br](http://www.fundacaopitagoras.com.br)

Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, elaboradas na Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien, 1990.

Segundo Gomes (2007), o Sistema de Gestão Integrado é um modelo gerencial que orquestra os esforços de todos os que trabalham ou estudam num sistema público de ensino, com o objetivo de alcançar altos desempenhos dos alunos. Para garantir essa orquestração, três conceitos são fundamentais: “integração, alinhamento e desdobramento”.

De acordo com Gomes (2007, p.13), “integração” “refere-se à harmonização de planos, informações, decisões sobre recursos, ações, resultados, análise e lições aprendidas, para apoiar o atingimento das principais metas globais da organização”. Nesse sentido, o SGI integra o trabalho da Secretaria Municipal de Educação com o de cada escola da rede, o de cada escola com suas diversas classes, e o da classe com a aprendizagem de cada aluno. Os pais são envolvidos, aprendendo a dar, em casa, a contribuição que faz a diferença na aprendizagem dos filhos. Na essência, todos esses sistemas têm de estar alinhados, cada um desdobrando o foco do sistema imediatamente maior.

O segundo conceito, “alinhamento”, é definido pelo autor do Sistema de Gestão da seguinte forma:

Consistência de processos, práticas, informações e decisões, entre áreas ou setores de uma organização, que precisa acontecer para que a organização atinja suas metas gerais. O alinhamento num sistema municipal de ensino contempla essa consistência no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, de cada escola, de cada turma e setor da escola, e de cada aluno individualmente. (GOMES, 2007, p. 1)

O alinhamento começa com a Secretaria Municipal de Educação definindo sua finalidade, traduzindo essa finalidade em metas a serem desdobradas por todos, da própria Secretaria ao aluno, indicando medidas para todas as metas, que são usadas para monitorar o progresso, definindo suas principais estratégias ou linhas de ação.

O terceiro conceito fundamental do SGI é o “desdobramento”. Consiste “num processo sistemático de introduzir uma prática, processo, ou sistema em todas as áreas aplicáveis de uma organização” (GOMES, 2007, p. 5). Cada escola desdobra as direções da Secretaria de Educação, usando localmente as estratégias para atingir cada uma das metas. Para isso, colocam “times de metas” em campo. Para Gomes (2007, p. 27), time de metas consiste em um:

Grupo de pessoas, incluindo um gerente de meta, escalado para realizar um projeto específico de melhoramento de uma meta, ou de parte da meta. O time é composto de 4 a 6 pessoas, com contribuições complementares, que, em 3 a 4 meses, deverá trazer um processo inovador que melhore o desempenho da organização na meta em questão.

Cada classe, por sua vez, desdobra as direções estratégicas da escola, definindo “missão<sup>24</sup>, metas<sup>25</sup> e planos de ação<sup>26</sup>” da classe. Os alunos têm missão e metas pessoais contribuindo com as da classe, monitoram o seu progresso individual, têm planos de ação pessoais, assumindo a gestão de sua aprendizagem.

O Sistema de Gestão também se fundamenta em alguns conceitos, como “critérios de excelência”, que é “o conjunto de sete categorias e onze valores que representam as melhores práticas de gestão voltadas para a excelência do desempenho” (GOMES, 2007, p. 5).

QUADRO 5 - Critérios de Excelência do Sistema de Gestão Integrado

Categorias	Valores Fundamentais
1. Liderança	1. Educação centrada na aprendizagem
2. Planejamento estratégico	2. Liderança visionária
3. Foco no aluno e nas partes interessadas	3. Melhoramento contínuo
4. Informação e análise	4. Valorização de professores, funcionários e parceiros
5. Foco nos recursos humanos	5. Busca de inovações
6. Gestão de processos	6. Visão sistêmica
7. Resultados de desempenho	7. Gestão por fatos e dados
	8. Foco no futuro
	9. Responsabilidade pública e cidadania

<sup>24</sup> Enunciado da função, foco ou razão de ser de uma organização, um processo, um sistema ou pessoa. A missão responde à pergunta: “O que esta organização (sistema, pessoa) está tentando realizar?” A missão deve definir a quem o trabalho da organização/sistema/pessoa se dirige e quais as competências distintivas que vão ser acionadas nesse sentido (GOMES, 2007, p. 15).

<sup>25</sup> Condição futura ou nível de desempenho que se pretende seguir. As metas podem ser de curto e longo prazo. São fins que guiam as ações (GOMES, 2007, p. 14).

<sup>26</sup> Conjunto organizado de ações canalizando os esforços das pessoas para o sucesso da organização. São ligados diretamente ao plano estratégico, descrevendo o trabalho que deve ser feito para se atingirem as metas do Plano.

Categorias	Valores Fundamentais
	10. Agilidade 11. Foco nos resultados e na criação de valor

Fonte: Manual de Fundamentação: “Lições Aprendidas” e “Lupa nos Valores” (2007)

Elaboração do autor.

Esses valores e categorias devem ser desdobrados por todos na escola, para que as metas traçadas possam ser alcançadas.

Para um entendimento melhor dessas “categorias” e desses “valores fundamentais”, a seguir, é descrito sinteticamente o que eles significam dentro do Sistema de Gestão Integrado.

Das sete “categorias dos critérios de excelência”, a “categoria liderança” é a única que se refere especificamente a alguém e não à organização em geral. Esse alguém é a liderança da organização.

Segundo Gomes (2007, p. 1):

A preocupação com a liderança decorre de uma constatação obtida no estudo das organizações de excelência: não se conhece um único exemplo de um sistema escolar – uma escola, uma classe de aula – que tenha atingido níveis profundos de melhoramento sem o envolvimento pessoal e ativo de sua alta liderança.

De acordo com os fundamentos do sistema de gestão, o motivo desse destaque da liderança é a força do exemplo do líder no processo de mudança e de sua manutenção. A “categoria liderança” quer saber qual a atuação efetiva, pessoal, intransferível, da liderança nesse reconhecimento. A ideia é que os líderes percorram um caminho longo, dando exemplo visível de aplicação das práticas e valores que querem ver implementadas na organização.

A “categoria planejamento estratégico” consiste no processo de planejamento em si, na identificação das metas e ações necessárias para se chegar ao sucesso, e no desdobramento dessas ações para alinhar o trabalho da organização. Para Gomes (2007, p. 7), “o planejamento pode ser de três naturezas: operacional, tático e estratégico. O estratégico é o mais geral, próprio da organização como um todo, envolvendo todos os seus recursos, e por isso uma prerrogativa da sua liderança”.

“Foco no aluno e nas partes interessadas” é uma “categoria” que se refere a todos os grupos que são ou podem vir a ser afetados pelas ações e pelo sucesso de uma organização. Essas partes interessadas incluem os pais, organizações mantenedoras, professores e funcionários, conselhos dirigentes, empregadores, outras escolas e comunidade.

“Informação e análise” é uma “categoria” dentro do Sistema de Gestão que ajuda a organização a ter informações seguras de seu desempenho na busca de garantir sempre seu melhoramento. De acordo com Gomes (2007, p. 21), a categoria informação e análise “funciona como um verdadeiro centro nervoso, enviando informações, para que as pessoas possam agir alinhadamente”.

A “categoria foco nos recursos humanos” visa a criar uma cultura de confiança dentro da organização. Conforme Gomes (2007, p.26), “a categoria tem requisitos ligados à valorização dos professores e funcionários, desenvolvimento de seu pleno potencial, reconhecimento das contribuições superlativas, investimento na sua satisfação e bem estar”.

“Gestão de processos” é uma “categoria” que abrange três grandes processos gerenciais: planejamento, controle e melhoramento. O planejamento de processos analisa como a organização incorpora valor para o cliente e eficiência funcional nos seus novos processos; o controle corresponde às práticas diárias de manutenção da integridade possível dos processos; o melhoramento é o processo gerencial que a organização utiliza quando quer atingir novos níveis de desempenho.

Segundo Gomes (2007, p. 31):

Esses três processos gerenciais, não obstante os objetivos distintos, têm uma forte interligação: são complementares, e o desempenho de um é indispensável ao sucesso dos outros. Não há como privilegiar nem supervalorizar qualquer dos três processos gerenciais: temos de ser igualmente competentes em criar, manter e melhorar processos.

A categoria “resultados de desempenho” é a última num grupo de “sete categorias” desenvolvidas nesse sistema de gestão que visa a excelência no desempenho. Dessa forma, é a única cujos itens não pedem que a organização descreva o “como fazer” e sim pedem que a organização resuma os principais resultados. O foco dessa categoria é nos resultados e não nos processos que produziram os resultados.



Assim como as “categorias”, os “valores organizacionais” são fundamentais para o desenvolvimento e implantação do Sistema de Gestão Integrado. Esses valores são considerados dentro da metodologia do SGI como princípios, atitudes e principalmente práticas, que encarnam a maneira como se espera que as pessoas conduzam o trabalho da organização.

Segundo Gomes (2007), os valores refletem e reforçam a cultura desejada de uma organização, apoiam e guiam a tomada de decisões da liderança, dos professores e funcionários, ajudando a organização a cumprir adequadamente sua missão e visão<sup>27</sup>.

De acordo com Gomes (2007, p.1):

Os Critérios de Excelência erguem-se de um conjunto de onze valores que representam as melhores práticas de organizações escolares de alto desempenho. Esses valores são fatores críticos de sucesso de qualquer tipo de escola, pequena, grande, pública, particular, urbana, rural. Entrelaçam toda a organização, como se fosse a cola que a une, e podem ser considerados a plataforma para o alto desempenho dos alunos.

O valor “educação centrada na aprendizagem” coloca o foco das atividades escolares nas reais necessidades das classes e dos alunos individualmente. A ênfase é na aprendizagem ativa, com os alunos assumindo a responsabilidade pela condução dos processos-chaves de aprendizagem. Dessa forma, dentro da metodologia do SGI, uma escola centrada na aprendizagem define altas expectativas para todos os alunos, comprometendo-se a facilitar as condições para que o alto desempenho possa ocorrer. No Sistema de Gestão, isso é de suma importância, pois as classes precisam receber da escola um apoio irrestrito, focado na sua finalidade de ter alunos aprendendo em altos níveis.

“Liderança visionária” é outro valor dentro do SGI, pois são os líderes definindo e comunicando uma visão compartilhada para a escola, criando um sentimento de urgência no cumprimento da missão e demonstrando, pelo exemplo pessoal e visível, no trabalho diário, um comprometimento com os princípios e práticas do melhoramento contínuo.

Foi observado que, na prática, as Equipes de Lideranças das escolas usam as reuniões com os professores e funcionários, que geralmente acontecem uma vez por mês, para monitorarem o progresso das metas das escolas. As Equipes

---

<sup>27</sup> Enunciado do estado futuro desejado de uma organização. A visão descreve para onde uma organização está indo, o que pretende se tornar, ou como gostaria de ser percebida.(GOMES, 2007, p. 24).

de Lideranças também usam em público a missão da escola, para tomar ou para explicar suas decisões mais importantes.

O valor “melhoramento contínuo” consiste na prática sistemática de a escola trabalhar, buscando o melhoramento contínuo dos processos. Para isso, todas as atividades importantes como reuniões de pais ou reuniões internas são avaliadas e analisadas. Por conseguinte, são criados planos de ações para melhorar o que foi apontado como negativo naquelas atividades.

“Valorização de professores, funcionários e parceiros” é um valor dentro do SGI que consiste na prática de a escola investir continuamente no desenvolvimento do conhecimento, competências, habilidades e motivação dos professores, alunos e parceiros, e estabelecer parcerias internas e externas, para melhor atingir as metas, especialmente a de altos níveis de aprendizagem para todos os alunos. As escolas aplicam semestralmente a “Pesquisa de Satisfação Interna”, ao seu pessoal e aos alunos, e usam os dados para melhorarem os pontos mais fracos.

Outro valor do Sistema de Gestão é a “busca de inovações”. Esse valor consiste na prática de a escola implementar mudanças significativas, radicais, que melhoram o sistema de aprendizagem das classes e geram valor para os alunos e as partes interessadas. De acordo com Gomes (2007, p. 5), “os maiores ganhos de melhoramento vêm de novos processos, o melhoramento incremental é útil, mas traz resultados igualmente incrementais. São inovações que podem levar a escola para um outro patamar de desempenho”.

De acordo com as falas das professoras, na prática, as escolas possuem três ou quatro times de metas, que trabalham em projetos de inovações de processos ligados às metas prioritárias. Outra ação das lideranças das escolas é reconhecer as pessoas que ajudaram a resolver um problema na escola por meio dessas inovações. Esse reconhecimento geralmente é feito em público por meio de um “Cartão Bravo”, que é um certificado que registra uma ação de sucesso daquele profissional.

Também faz parte desses critérios de excelência o valor “visão sistêmica”, que significa orquestrar a condução da escola como um todo, bem como a de seus componentes individuais. A gestão sistêmica da escola é feita como se ela fosse não setorizada e interconectada com a Secretaria Municipal de Educação e com as classes das escolas. Foi observado que na prática isso se dá por meio do Plano de

Melhoramento da escola, que traz metas que são desdobradas pelas diversas classes. Os resultados de cada turma, nessas metas, são agregados e constituem o desempenho consolidado da escola. O mesmo acontece em cada turma, em que cada aluno individualmente desdobra as metas da classe.

“Gestão por fatos e dados” é um valor da metodologia do Sistema de Gestão Integrado que ajuda de forma sistemática na tomada de decisões com base em dados e em informações. Foram encontrados nas escolas os “painéis de desempenho”, contendo resultados da aprendizagem dos alunos em testes padronizados, que são usados para análise e construção dos planos de intervenções pedagógicas; e dados que mostram que os professores recebem semestralmente informações da “Pesquisa de Satisfação dos Pais”, desagregados por turma, para colocar ações de melhoramento em curso.

O valor “foco no futuro” é uma orientação para o futuro e uma decisão de compromisso dos profissionais, em longo prazo, com os melhores interesses dos alunos, professores, funcionários, pais e a comunidade em geral. De acordo com as informações levantadas, as escolas sempre enviam duplas de profissionais para participarem dos “principais eventos educacionais do país” (congressos, seminários, etc.).

Outro valor da metodologia do SGI é a “responsabilidade pública e cidadania”, que consiste no exemplo dado, pela forma como a escola opera, tanto interna quanto externamente, de seu papel como membro responsável de uma comunidade. Foi encontrado nas escolas projetos que apoiam, com infraestrutura e organização, um trabalho voluntariado dos alunos.

O valor “agilidade” no Sistema de Gestão significa a escola mostrar, consistentemente, mais rápida e flexível no atendimento às novas necessidades dos alunos e das partes interessadas. “Implica em a escola simplificar seus processos, flexibilizar seu atendimento, e aumentar seu torque na hora de agir” (GOMES, 2007, p. 6).

“Foco nos resultados e criação de valor” completa os onze valores organizacionais dos critérios de excelência do Sistema de Gestão Integrado. Esse valor é o foco que a escola coloca na geração de resultados que refletem e equilibram as diferentes necessidades e expectativas dos alunos e das demais partes interessadas. É a escola focar o plano de melhoramento das metas da escola nos resultados-chaves. De acordo com Gomes (2007, p. 7), “a criação e o uso de

um conjunto balanceado de indicadores de desempenho são uma maneira eficaz de a escola divulgar requisitos, monitorar o desempenho corrente e reunir um amplo apoio ao melhoramento dos resultados”.

Na prática das escolas foram encontrados os “painéis de desempenho”, que ficam afixados na sala dos professores para relatar graficamente o progresso nas metas da escola. Também as salas de aula possuem esses “painéis” onde ficam afixados todos os resultados dos alunos individualmente e da classe, além de vários monitoramentos das atividades dos alunos.

As “sete categorias e os onze valores” são os elementos teóricos fundamentais do Sistema de Gestão, que são estudados durante todo o processo de implantação do SGI, tanto pelos facilitadores como pelos outros profissionais que fazem parte do sistema educacional. Para essa aprendizagem diretamente com os facilitadores, a Fundação Pitágoras trabalha com um material de fundamentação teórica desenvolvido pelo Professor Hélio Gomes, responsável pela criação do Sistema de Gestão Integrado.

A seguir, está descrita a relação dos materiais de fundamentação teórica que são usados na formação dos facilitadores para a implantação do SGI.

QUADRO 6 - Materiais de fundamentação teórica produzidos pela Fundação Pitágoras para implantação do Sistema de Gestão Integrado

Nº	Materiais de Fundamentação Teórica	Finalidade
1	Manual de Fundamentação Lições Aprendidas	Desenvolve o conteúdo sobre as sete Categorias.
2	Manual de Fundamentação Lupa nos Valores	Trabalha com os onze valores fundamentais para uma organização de excelência.
3	ABC de Termos Comuns	Glossário de termos técnicos do Sistema de Gestão Integrado.
4	Entre Aspas	Coletânea de Citações onde escritores, empresários, filósofos, cientistas, poetas e a “sabedoria popular” resumem os requisitos e

Nº	Materiais de Fundamentação Teórica	Finalidade
		lições aprendidas das categorias.
5	Plano de Melhoramento em Ação	Consiste em manual de estudo de caso de Plano de Melhoramento da Escola para Equipes de Liderança de Escolas Públicas.
6	1ª Viagem no Sistema de Gestão Integrado	Trata-se de Manual de Campo para Facilitadores da Escola Pública, que oferece aos facilitadores de implantação do SGI um processo passo a passo para fazer uma primeira incursão balanceada de melhoramento nos sistemas de trabalho.
7	Desafio do Secretário	Consiste em Manual de Operacionalização para Equipes de Liderança de Escolas Públicas. É uma maneira de a Secretaria de Educação e as escolas refinarem sistematicamente sua gestão contando com a consultoria de pessoas experientes em SGI, externos à escola e à Secretaria de Educação.
8	Primeira Volta do SGI – Sistema Secretaria Municipal de Educação – <i>Test Drive</i> e Guia da Primeira Volta da Equipe de Liderança e dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação	Consiste em disparar o processo de inclusão dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação no processo de implantação do SGI.
9	Primeira Volta do SGI –	Garantir o processo de inclusão dos

Nº	Materiais de Fundamentação Teórica	Finalidade
	Sistema Escola – <i>Test Drive</i> e Guia da Primeira Volta da Equipe de Liderança e dos funcionários da Escola	funcionários da escola na implantação do SGI.
10	Primeira Volta do SGI – Sistema Classe – <i>Test Drive</i> e Guia da Primeira Volta do Professor	Garantir o processo de implantação do SGI nas salas de aula.
11	Primeira Volta do SGI – Sistema Aluno – <i>Test Drive</i> e Guia da Primeira Volta e Radar do Aluno	Consiste em iniciar o uso do SGI na organização da aprendizagem do aluno.
12	MiniChecagem de Sistemas – Manual de Aplicação para Facilitadores da Escola Pública	Trata-se de uma autoavaliação que verifica como está o sistema em que as pessoas trabalham.
13	MidiChecagem de Sistemas – Manual de Aplicação para Facilitadores de Escolas Públicas	É uma autoavaliação mais aprofundada do sistema de gestão, ou seja, é um sistema de informação mais completo sobre o estado em que se encontra cada componente do sistema.
14	Checagem de Sistemas – Manual de Aplicação para Professores de Escolas Públicas	Consiste em instrumento avaliativo que permite aos professores uma análise rápida da classe, a qual deverá ser usada como base para o planejamento de ações de melhoramento.
15	Sistema de Gestão Integrado em Ação – Estudo de Caso de Prática do SGI na Sala de Aula	Trata-se de um conjunto de vários casos e exemplos de boas práticas do SGI desenvolvidas em sala de aula.

Fonte: Escolas Municipais (2010). Elaboração do autor.

Além desses “manuais” elaborados especificamente para a implantação do Sistema de Gestão Integrado, também foram usados fragmentos, resenhas e resumos de livros da área empresarial para trabalhar as “Categorias” fundamentais do Sistema de Gestão Integrado.

QUADRO 7 - Materiais de fundamentação teórica utilizados pela Fundação Pitágoras para implantação do Sistema de Gestão Integrado

<b>Nome do Livro</b>	<b>Autores</b>
O Coração da Mudança: transformando empresas com a força das emoções (2002)	John P. Kotter; Dan S. Cohen
Liderança e Gestão (2002)	Peter A. Topping
O novo paradigma nos negócios: Estratégias emergentes para Liderança e Mudança Organizacional (1993)	Michael Ray e Alan Rinzler
A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende (2006)	Peter M. Senge
A Hora da Verdade (2005)	Jan Carlzon
O Líder do Futuro (1996)	Frances Hesselbein; Marshall Goldsmith; Richard Beckhard
Liderança e a Nova Ciência: descobrindo ordem num mundo caótico (2006)	Margaret J. Whetley
Colaboração criativa: a interação de talentos e diversidade para obter resultados positivos (2006)	Robert Hargrove
Equipes de alta <i>performance</i> : conceitos, princípios e técnicas para potencializar o desempenho das equipes (2001)	Jon R. Katzenbach e Douglas K. Smith
As 3 Chaves do Empowerment	Ken Blanchard; John P. Carlos e Alan

<b>Nome do Livro</b>	<b>Autores</b>
(2001)	Randolph
Douglas McGregor em foco: gerenciando o lado humano da empresa (2002)	Gary Heil; Warren Bennis; Deborah Stephens
O lado humano da empresa (1999)	Douglas McGregor
A nova estratégia competitiva - Team Players e TeamWork – A equipe e seus integrantes (1994)	Glenn M. Parker
Usina de Ideias: como manter sua empresa em constante inovação (2002)	Steve Rivkin; Fraser Seitel

Fonte: Escolas Municipais (2010). Elaboração do autor.

Diante da exposição desses materiais que fundamentam teoricamente o Sistema de Gestão Integrado, tanto no material produzido pela própria Fundação Pitágoras quanto às outras referências utilizadas no processo de formação das “equipes de liderança”, é possível observar o enfoque empresarial burocratizante que norteia todo o trabalho de formação. Essas práticas do Sistema de Gestão Integrado estão diretamente relacionadas às práticas da qualidade total, a qual foi aplicada no campo educacional, sendo desenvolvida pela própria Rede Pitágoras com o nome de Gerência da Qualidade Total em Educação (GQTE).

A crítica à concepção e às técnicas da qualidade total utilizadas nas escolas vem sendo feita por vários autores, como: Oliveira (1997), Bruno (1996), Gentili e Silva (1995), Fidalgo e Machado (1994), Paro (1986).

Em relação ao Sistema de Gestão Integrado, o estudo realizado por Silva e Pinheiro (2009) na rede municipal de educação de São José dos Campos, no estado de São Paulo, mostrou que a parceria não garante a qualidade da educação nas escolas públicas na perspectiva democrática. Essa conclusão das autoras está relacionada ao fato de que a “organização do sistema educacional baseada em moldes empresariais pode alterar o cotidiano escolar em busca de resultados melhores e sistematizados, incentivando a concorrência entre os alunos que são homogêneos por metas” (SILVA e PINHEIRO, 2009, p. 137-138).



Assim, com a proposta de melhor entender às implicações das parcerias público-privadas na educação básica, nos próximos tópicos, serão analisadas as entrevistas realizadas com os profissionais das escolas e as possíveis implicações da implantação do Sistema de Gestão Integrado na gestão das escolas e no trabalho docente.

#### **4.6 As implicações da parceria público-privada na gestão das escolas**

A gestão escolar é apresentada na LDB 9394/96 tendo como fundamentos os princípios de descentralização pedagógica e administrativa e de participação comunitária, incentivando os docentes na prática da elaboração de projetos e na participação dos conselhos escolares. Na mesma perspectiva, o Plano Nacional da Educação 2001-2010 propôs uma gestão escolar pautada na autonomia institucional e a participação da comunidade na gestão pedagógica e administrativa. A criação dos conselhos escolares municipais e estaduais da educação com representantes de diversos setores da sociedade contribuiu para o fortalecimento da construção de uma gestão escolar mais democrática (GOROSTIAGA e VIEIRA, 2011).

A descentralização da educação em direção ao município ampliou as responsabilidades e os processos de decisão dentro das escolas. A elaboração do calendário escolar e a definição do orçamento e suas prioridades de gasto representam parte desse processo (GOROSTIAGA E VIEIRA, 2011).

O governo Lula, contrário às políticas de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso, manteve algumas políticas educacionais das reformas dos anos 1990, como, por exemplo, os parâmetros curriculares centrais e o sistema de avaliação. Especificamente sobre as políticas de gestão escolar, em 2004, foi lançado pelo governo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, com o objetivo de ampliar e fortalecer os conselhos, por meio de ações coletivas entre os sistemas municipais e estaduais de educação (OLIVEIRA, 2009).

No ano de 2007, o Ministério da Educação lançou o novo Plano Educacional, o Plano de Desenvolvimento da Educação “Compromisso Todos pela Educação” – o PDE. Esse plano é plurianual e reúne uma série de programas nacionais, além de enfatizar a coordenação de ações nos níveis subnacionais. Também criou um novo indicador de avaliação do rendimento, o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o que atrelou a distribuição de recursos aos resultados dessa avaliação (KRAWCZYK, 2008). O PDE juntamente com os estados e os municípios propõe a elaboração de planos de metas denominados “Planos de Ações Articuladas – PAR”.

De acordo com Oliveira (2009), o PDE, apesar de se orientar para um maior protagonismo do Ministério da Educação, dá continuidade a “um governo a distância” da educação, no qual privilegia a descentralização administrativa e autonomia escolar, além da fixação e avaliação centralizada de metas.

Segundo Gorostiaga e Vieira (2011), no nível estadual e municipal, o Brasil nas últimas décadas experimentou várias iniciativas de mudanças na gestão das escolas e no governo dos sistemas escolares. “A busca por uma administração mais eficiente e uma ênfase na avaliação de resultados têm sido os aspectos preponderantes destas políticas, mas também, em alguns casos, têm ocorrido tentativas legítimas de democratização” (GOROSTIAGA e VIEIRA, 2011, p. 79).

Nesse sentido, com a finalidade de uma gestão mais eficiente, Zaponi e Valença (2009) apresentam o estado de Minas Gerais como um exemplo das políticas de responsabilização escolar, que consistem na remuneração variável para os professores e funcionários mediante o desempenho. Nos estudos de Brooke (2006), são encontradas outras três iniciativas brasileiras de políticas de responsabilização, o “Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade no Ceará”, o “Programa Nova Escola”, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e o “Boletim da Escola”, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Contudo, Brooke (2006) concluiu que as condições políticas dos estados analisados representavam um empecilho à “adoção extensiva” dessa política de responsabilização.

De acordo com Gorostiaga e Vieira (2011, p. 82):

Uma última tendência geral observada é o surgimento de novas formas de privatização nas redes públicas municipais e estaduais, através da atuação de empresas privadas que vendem “pacotes” pedagógicos e administrativos fundados no modelo de “Qualidade Total” para as escolas ou para as próprias administrações públicas.

Considerando o contexto histórico da educação, o campo educacional se revela como uma arena de lutas em que seus atores impõem suas opções culturais e suas preferências políticas. Nesse sentido, a gestão escolar torna-se campo

privilegiado dessas lutas, tornando-se objeto de disputas de diferentes concepções (SANDER, 2009).

Krawczyk e Vieira (2007) apresentam a existência de duas concepções de gestão escolar no nível local, a “democrática” e a “gerencialista”. A “democrática” transfere o poder das instâncias centrais para as escolas e promove a participação de toda comunidade nos espaços de decisão. Na concepção “gerencialista”, a comunidade escolar deve assumir novas responsabilidades “sem os correspondentes insumos materiais, financeiros, institucionais e de formação”, dentro de processos que, na maioria das vezes, encobrem a privatização da gestão.

Gracindo (2009) também aponta a existência de várias concepções de gestão escolar e, entre elas, destacam-se duas, que são encontradas com mais frequência na realidade atual: “uma, que reflete a visão predominantemente econômica da gestão e, outra, que revela a supremacia da visão socioantropológica dessa prática” (GRACINDO, 2009, p. 136).

Ainda segundo Gracindo (2009), a primeira forma de gestão remonta aos anos de 1970, com uma característica neotecnicista e tendo como sua principal referência o mercado. A gestão é entendida como sinônimo de gerência, contando com grandes financiamentos de variados organismos internacionais para a implantação de experiências denominadas de “gerência empresarial da escola”, “escola-empresa” ou de “escola de qualidade total”.

Essas denominações podem ser entendidas dentro do contexto da chamada “Gestão da Qualidade Total” (GQT) em educação, que, de acordo com Silva (2001, p. 20),

[...] é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquema de organização do processo de trabalho.

Esse modelo de gestão com base nos princípios empresariais representa uma das operações centrais do pensamento neoliberal em geral e, sobretudo, no que se refere à educação, “consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas” (SILVA, 2001, p. 18).

Outro argumento dos pensadores desse modelo de gestão é que os recursos destinados para a educação são suficientes, o problema está na gestão e

distribuição desses recursos, o que supostamente o setor público não possui competência suficiente para fazê-lo, necessitando da eficácia privada (OLIVEIRA, 1997).

A segunda forma de gestão escolar que se encontra na realidade atual é a “gestão democrática do ensino” e pauta-se pela valorização dos sujeitos sociais envolvidos em sua prática, valorizando as experiências democráticas nas escolas e assumindo o compromisso com a transformação social (GRACINDO, 2009).

A gestão democrática caracteriza-se como meio pelo qual todos os envolvidos no processo educativo possam participar das decisões da escola e como implementar essas decisões. E como elementos que compõem essa forma de gestão destacam-se: “a participação, autonomia, transparência e pluralismo” (GRACINDO, 2009).

Não menos importante, os canais de comunicação também são fundamentais numa gestão democrática. Entre eles, destacam-se: o grêmio estudantil, conselho escolar, conselhos de classe abertos e participativos, assembleia geral, contrato pedagógico de sala de aula e projeto político pedagógico (ARAÚJO, 2009).

É nesse movimento de transformações na gestão escolar que está situado as possíveis implicações das parcerias público-privadas para a gestão das escolas, especificamente, as alterações que o SGI pode ter acarretado para a gestão das escolas municipais.

Os trabalhos com o Sistema de Gestão Integrado iniciaram nas escolas municipais de Santo Antônio do Amparo no início do ano de 2007, como se evidencia nos depoimentos dos profissionais das escolas:

O SGI chegou à escola no início de 2007, devido às necessidades, eu acredito, foi uma parceria com a Prefeitura e veio realmente para trazer mudanças, melhorias. Eu acho que esse é o ponto principal, inovação, todo mundo aí buscando alternativas para melhorar o desenvolvimento dos alunos (DIRETORA DA ESCOLA A).

Foi no ano de 2007 se eu não me engano. No começo, o pessoal ficou muito entusiasmado por falar que era a Rede Pitágoras. Eu vi o entusiasmo dos professores, na expectativa de vir o material, para mudar a forma de trabalhar com os alunos. Depois a gente viu que era uma mudança na gestão, uma mudança na forma de trabalhar, tinham os monitoramentos, os processos, então a gente viu que não era o material que viria pra gente trabalhar, mas sim uma forma diferente de trabalhar dentro da escola (SECRETÁRIA DA ESCOLA A).

O SGI chegou em nossa escola no ano de 2007. De que maneira? Segundo, foi um presente dado por um amigo de nosso ilustríssimo Prefeito (DOCENTE 1 DA ESCOLA A).

O SGI teve início no ano de 2007, foi um convite da SME, onde eu participei como Facilitadora. No início, não consegui entender o que ia ser e acho que realmente levou um bom tempo para saber como que iria chegar à escola. Dificuldade em distinguir o sistema, pensando que fosse material que iria chegar para ser trabalhado e vi que não, nada disso (SUPERVISORA DA ESCOLA B).

O SGI chegou à escola, na minha escola em 2007, e o primeiro contato que a gente teve com a palavra SGI foi através da diretora onde ela falou num momento antes no final de 2006, que o ano de 2007 seria implantado uma parceria com o Pitágoras chamado SGI, Sistema de Gestão Integrado, só que no princípio nós, inclusive ela mesma, pensamos que seriam as metodologias do Pitágoras, metodologias de conteúdos, como apostilas, palestras, como coisas desse tipo. Então a gente ficou muito feliz, todos receberam isso com uma grande expectativa. Então a gente passou o final do ano letivo, as férias e quando iniciou o ano demos de cara com o SGI chegando em Santo Antônio do Amparo (DOCENTE 5 DA ESCOLA B).

Como pode ser constatado nesses depoimentos, a parceria que implantou o SGI nas escolas foi realizada sem nenhuma discussão anterior com os profissionais da educação do município. A SME tomou a decisão pela implantação do SGI sem consultar a comunidade escolar, o que pode estar relacionado ao suposto “presente” dado pelo amigo do prefeito, ficando a cargo das diretoras repassarem a informação da parceria firmada com a Fundação Pitágoras. Contudo, a decisão contraria o princípio da gestão participativa.

De acordo com Paro (2001), a gestão participativa e descentralizada resulta do compromisso de todos, pressupõe uma prática de discussão coletiva, envolvendo divisão de responsabilidades, definição das funções de cada um e decisões sobre encaminhamentos e ações.

Diante dessa interpretação, ficou evidente o caráter autoritário da prática desenvolvida pela equipe diretiva da Secretaria Municipal de Educação, que excluiu toda a comunidade escolar do processo de reflexão, discussão e, sobretudo, de tomada de decisão. A opção por firmar a parceria para a implantação do sistema de gestão integrado sem consultar a comunidade escolar fere os princípios da democracia participativa, pois tira o direito do cidadão de se manifestar sobre a implantação ou a implementação de uma política pública.

Nesse sentido, além da ausência do processo de debate com os profissionais da educação, outro instrumento, não menos importante, de tomada de decisão como processo deliberativo é o Conselho Municipal de Educação, pois deve

ser formado democraticamente pelos seus conselheiros e representantes de todos os segmentos, zelando pelo cumprimento das normas e auxiliando a SME no planejamento municipal da educação. Mesmo considerando que a participação da sociedade civil nas políticas sociais avançou muito nas últimas décadas no Brasil (AVRITZER, 2010), não foram encontrados documentos e nem depoimentos sobre a existência do Conselho Municipal de Educação atuando naquele município. Dessa forma, “fica claro um traço da formação política brasileira, que é a incapacidade de implementar administrativamente elementos presentes na lei” (AVRITZER, 2010, p. 22).

Constata-se também nas falas dos profissionais um sentimento de admiração e respeito por se tratar de uma parceria com o nome Pitágoras, reproduzindo a hegemonia de um discurso antigo que o setor privado é mais eficiente e eficaz e que possui melhor qualidade nos serviços prestados do que o setor público. Como assinala Ball (2004, p. 1117), “na base disso tudo está o mito político eficiente que celebra a “superioridade” da gestão do setor privado em “parceria” com o Estado, sobre e contra a modalidade conservadora, burocrática e apática de administração do setor público”. Percebeu-se que os profissionais esperavam por uma parceria que trouxesse material apostilado e que eles trabalhariam com os materiais do sistema de ensino do Pitágoras, o que aparentemente causou um sentimento de frustração, como pode ser verificado neste depoimento: “[...] E a gente esperava uma coisa assim bem diferente, como fosse receber apostilas e, na verdade, depois a gente viu que se tratava do sistema de gestão” (DOCENTE 4 DA ESCOLA B).

A expectativa dos profissionais da educação, sobretudo dos professores, em relação a receber o material apostilado da parceria apareceu de forma marcante nos depoimentos. O sentimento de frustração de muitos professores em não utilizar os apostilados parece credenciar essa outra modalidade de parceria – “parceria público-privada com material apostilado” – como uma solução inquestionável para a educação pública. Entretanto, esse sentimento está relacionado ao não conhecimento do processo que envolve o mercado dos materiais apostilados, por isso, a existência de uma visão pouco crítica sobre o assunto, assim como à tendência dos professores em desenvolver suas práticas pedagógicas com base em “receitas prontas”, acreditando que dessa maneira suas práticas alcançarão melhores resultados.

Contudo, de acordo com Adrião e Peroni (2009, p.111), “as parcerias que incidem diretamente no desenho da política educacional, muitas vezes, partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber tudo pronto”.

A expectativa inicial dos profissionais diante da parceria para a implantação do SGI também gerou vários sentimentos, o que se pode constatar nos depoimentos:

No início, todo mundo enxergava o SGI como uma papelada, todo mundo fazia seu trabalho. Os professores desempenhavam seu trabalho, mas um pouco desvinculado, não fazia aquilo tão sistematizado, não colocava no papel, não estipulava datas para acontecer, então eu acho que foi uma visão inicial um pouco negativa que o pessoal teve. Mas, com o decorrer do tempo, isso foi melhorando um pouco, todo mundo foi conhecendo, eu acho que de início ninguém conhecia, todo mundo sentiu um pouco de medo também, uma certa tensão, o que iria funcionar, se realmente iria trazer melhora, ninguém sabia o que iria acontecer, foi um início turbulento (DIRETORA DA ESCOLA A).

A expectativa era assim meio que confusa, porque era tudo muito novo, ninguém tinha o conhecimento do que seria, então, o novo traz muito medo para nós. Mas assim, com o passar do tempo, conhecer, a cada jornada, nós fomos discutindo, conhecendo, estudando e vendo que a expectativa inicial estava nos assustando porque ela não era do nosso conhecimento, mas depois foi ficando assim mais suave para todos (SUPERVISORA DA ESCOLA A).

A expectativa foi positiva, até porque na abertura, quando foi falar para nós, incentivaram, mostraram que tinha um impacto muito grande na aprendizagem e a expectativa era que fosse algo muito diferente que a gente tinha antes (SUPERVISORA DA ESCOLA B).

Foi de pânico, pânico, mas depois foi tranquilo, a gente viu que era só trabalhar. Teve algumas implicações, mas foi tranquilo, todo mundo aceitou. De primeira mão todo mundo ficou preocupado, o que será? A gente não conhecia, não sabia do que se tratava, houve resistências; mas, com o decorrer do tempo, foi mostrado pra gente que não era tão complicado assim, que todo mundo conseguia trabalhar [...] (DOCENTE 1 DA ESCOLA B).

Os posicionamentos da Diretora assim como o da Docente 1 da Escola B apresentam as expectativas iniciais diante do processo de implantação do SGI relacionadas aos sentimentos de medo, pânico, preocupação, confusão, o que acarretaram tensões, resistências, turbulências e uma visão negativa do sistema de gestão, mas que durante o processo foram sendo compreendidas e aceitas pelos profissionais. No entanto, o depoimento da Supervisora da Escola B apresenta uma

expectativa inicial positiva da parceria, acreditando que esta poderia impactar realmente na aprendizagem dos alunos e por acreditar ser algo novo e diferente das práticas já existentes na escola.

A gestão da escola sofreu alterações com a implantação do SGI, o que causou divergências nas opiniões dos profissionais. Para a Diretora da Escola A, a principal implicação na sua gestão foi o alinhamento<sup>28</sup>.

Principalmente o alinhamento, hoje se a Secretaria tomar uma decisão vai como uma escadinha, a gente está sabendo, passando pelo supervisor, pelo professor, se tem uma reunião para decidir alguma coisa é a equipe de liderança que participa, não é o diretor que é responsável pela escola sozinho. Eu acho que o trabalho em equipe ajuda, fortalece. A gestão da escola melhorou muito, a gente sente mais acompanhada, você sente que tem alguém do seu lado, que é uma equipe trabalhando por aquilo ali, não ele ou aquele, é uma equipe, a equipe de liderança (DIRETORA DA ESCOLA A)

A Diretora da Escola A ressalta a importância do alinhamento que a ajudou gerir melhor a escola, proporcionando maior segurança no desenvolvimento do processo de gestão e na relevância do trabalho em equipe. A mesma fez uma avaliação positiva do novo processo de gestão, afirmando que a gestão da escola melhorou muito.

Entretanto, de acordo com a Supervisora da Escola A, a gestão da escola sempre foi organizada e sempre teve uma boa aceitação pela comunidade escolar. Para ela, o que faltava eram os registros, não existia uma prática de registrar as atividades na gestão anterior ao SGI.

Então, a escola em si já era uma escola organizada, a gente sempre teve uma boa aceitação, mas o que a gente pecava era a questão dos registros. A gente não fazia, tinha as boas práticas, mas a gente não registrava. Então eu acho que o SGI veio nos ajudar nisso, a colocar número naquilo que a gente não colocava (SUPERVISOR DA ESCOLA A).

Percebe-se que a Supervisora da Escola A também atribuiu um avanço nas práticas de gestão com a implantação da parceria, principalmente nos novos processos de registros que a escola passou a realizar, confirmando o enfoque burocrático do SGI.

---

<sup>28</sup> Consistência de processos, práticas, informações e decisões, entre áreas ou setores de uma organização, que precisa acontecer para que a organização atinja suas metas gerais. O alinhamento num sistema municipal de ensino contempla essa consistência no âmbito da SME, de cada escola, de cada turma e setor da escola, e de cada aluno individualmente (GOMES, 2007, p.1).



Não obstante, para a Docente 1 da Escola A, a prática dos registros e monitoramentos não foi novidade porque a escola já realizava uma boa gestão.

Olha, vou falar que nossa escola era muito organizada, muitas coisas a gente já tinha muito bem anotado, tudo muito escrito. Então, pra mim, não foi novidade de colocar tudo no papel, porque aqui já tinha quase tudo no papel. Então as outras coisas eram para aparecer mesmo, pra mostrar para os outros e talvez aquilo que a gente mostrava não acontecia e ainda tinha isso que deixava a gente frustrada (DOCENTE 1 DA ESCOLA A).

A Docente 1 da Escola A revelou que muitas práticas realizadas na escola após a implantação do SGI eram somente para “aparecer”, que muitos processos de trabalho não tinham objetivos claros e não impactavam na aprendizagem dos alunos. Esses processos de trabalhos eram apresentados para a “equipe de liderança” e para os “facilitadores do SGI” durante as visitas técnicas que eram realizadas em meio ao processo de implantação da parceria. Ela fez um relato impressionante em relação à apresentação de algo que não existia: as salas de aula eram preparadas para receber as visitas, assim como todo o ambiente escolar, indicando a existência da construção de um cenário pedagógico, o que provocava nos professores um sentimento de frustração. Situação parecida também foi relatada pela Docente 2 da Escola A:

Teve um ano que eu trabalhei como bibliotecária e frequentava todas as salas e o que eu observava? Quando tinha que apresentar os papéis para a direção que estava chegando, o professor corria com aquela documentação, com aqueles papéis e, durante o mês, corria tranquilamente e, às vezes, eu nem observava registros no papel, não era monitorado.

Para a Docente 3 da Escola A, antes da implantação da parceria, a gestão da escola sempre desenvolveu seus trabalhos de forma muito organizada, como pode ser percebido em seu depoimento:

Aqui na escola antes da implantação do SGI, mesmo antes da implantação, sempre foi tudo assim muito organizado, mas com a implantação isso veio a ser trabalhado de forma mais dinâmica, mais organizada, tudo mais objetivo. Com os monitoramentos, você tinha mais clareza do que estava precisando, de onde estava, porque estava fazendo. Então isso dinamizou essa organização, facilitou, mesmo que já existia essa organização, isso só dinamizou (DOCENTE 3 DA ESCOLA A).

Mesmo considerando as boas práticas de gestão da escola anteriormente à parceria, a Docente 3 da Escola A atribuiu ao SGI a dinamização dessas práticas e a criação de objetivos mais claros para o desenvolvimento dos trabalhos.

Contraopondo esses argumentos, a Docente 5 da Escola A afirma que na gestão anterior ao SGI o trabalho era mais bem realizado.

A gestão era a seguinte: cada uma trabalhava com sua turma de acordo com as necessidades que aquela turma apresentava, de acordo com os anseios que os alunos apresentavam na sala. Eu trabalhei um ano nessa escola antes da implantação desse Sistema, e a gente atendia melhor, vamos dizer assim, o aluno. O professor se preocupava mais em ensinar, não em registrar documentos para ser apresentados num painel lá de azulejos que eles fizeram (DOCENTE 5 DA ESCOLA A).

A Docente 5 da Escola A argumentou que com a gestão anterior ao SGI o professor desenvolvia suas atividades de acordo com as necessidades e realidades de suas turmas e dessa forma conseguia atender melhor os alunos. Argumentou também que os professores conseguiam desenvolver melhor suas práticas de ensino, porque não tinham trabalho de registrar os documentos para serem afixados nos painéis. Percebe-se no depoimento dessa professora a possível influência negativa do SGI na aprendizagem dos alunos, o aumento do trabalho do professor e sua manifestação contrária à implantação da parceria.

De acordo com a Supervisora da Escola B, a maior contribuição do SGI para a gestão da escola foi o fortalecimento da “liderança”. Sem a experiência da gestão anterior, atribuiu ao SGI a sua formação como gestora, enfatizando as práticas de participação de todos nos processos de tomadas de decisões.

Eu era nova na escola, eu sei que aprendi a trabalhar muito com o sistema de gestão, mas a questão que eu acho que mais ajudou é o fortalecimento da liderança, porque todas as medidas que eram tomadas não eram tomadas só pela diretora, funcionou com o espírito onde todos pudessem estar falando, onde todos pudessem decidir juntos (SUPERVISORA DA ESCOLA B).

A Supervisora 2 da Escola A também atribuiu evolução das práticas de gestão após a implantação do SGI.

[...] Está muito mais tranquilo para fazer todas as atividades e trabalhar com os alunos principalmente, a gente percebe assim que os alunos têm mais prazer. Ainda encontra resistências por parte de professores, isso aí é bem complicado de tirar, assim do nada, mas eu ainda acredito que isso possa melhorar, porque o avanço pra mim foi muito grande, está sendo muito bom trabalhar com o SGI, assim, vivendo a prática hoje (SUPERVISORA DA ESCOLA A).

A Supervisora 2 da Escola A também atribuiu ao SGI o melhoramento das práticas em relação ao trabalho com os alunos e ressalta o grande avanço da gestão

da escola. Essa Supervisora registra também a resistência de alguns professores diante do trabalho com a parceria.

Contudo, a Docente 1 da Escola B manifestou que a gestão da escola sempre foi organizada e tranquila, sempre tiveram a presença de bons coordenadores e sempre foi inovadora em suas práticas; e que o SGI apenas trouxe alguns complementos que eles não tinham como montar os “processos de trabalho e as metas”.

A nossa gestão sempre foi muito tranquila, sempre tivemos bons coordenadores pra ajudar a escola. A escola sempre foi inovadora, os professores sempre foram inovadores, o SGI trouxe alguns complementos que nós não tínhamos, como montar processos, organização, metas, isso nós não tínhamos antes, nós passamos a ter com o SGI, mas a escola sempre foi muito organizada (DOCENTE 1 DA ESCOLA B).

A Docente 2 da Escola B também relata as diferenças da gestão anterior com a gestão da parceria.

[...] Eu acho que teve mais afinco da parte dos professores, mais comprometimento, mais acompanhamento, a situação dos serviços, ficou todo mundo envolvido, não ficou só a professora e o aluno, a escola em geral e a presença dos pais (DOCENTE 2 DA ESCOLA B).

Percebe-se no depoimento da Docente 2 da Escola B que com a gestão do SGI a escola passou a acompanhar mais o trabalho dos professores, o que pode ter gerado maior comprometimento. Também motivou a participação dos outros profissionais, envolvendo-os no processo de trabalho da escola e melhorou a participação dos pais por meio de canais de comunicação que foram implantados na escola. Esses canais de escuta são representados especificamente pelas “caixas de sugestões” e pelas “pesquisas de expectativas e satisfação” que as escolas utilizam. As equipes diretivas das escolas analisam as manifestações da comunidade e validam aquelas que julgam ser mais importantes para a escola, porém, esse processo permite a possibilidade de as manifestações contrárias aos objetivos das equipes diretivas não serem validadas, podendo tornar esses canais de participação somente uma retórica.

No que se refere à aprendizagem dos alunos e às possíveis contribuições da parceria para melhorar o desempenho dos estudantes, os professores novamente se polarizaram, apontando avanços e retrocessos. Para alguns docentes, os processos de aprendizagem avançaram no desenvolvimento da

autonomia, responsabilidade e habilidades de concentração, sobretudo, na ação de definir e alcançar metas. Entretanto, para outros, a parceria contribuiu para retroceder os processos de aprendizagem, relacionando os retrocessos ao tempo gasto com os preenchimentos dos monitoramentos propostos pela parceria.

Por conseguinte, ainda dentro do contexto da gestão escolar, especificamente sobre o PPP (Projeto Político Pedagógico), os profissionais da escola foram questionados sobre as possíveis influências que esse instrumento de participação tenha sofrido mediante a implantação da parceria com o SGI.

Assim se manifestou a Diretora da Escola A:

Bom, a gente tem o plano de melhoramento, que tem metas, medidas, e eu acho que foi uma forma mais tranquila do professor entender como ele deve trabalhar, o que ele deve atingir. Tem esse plano de melhoramento em cada setor, na sala de aula, na minha sala, todos os setores da escola têm o plano de melhoramento pra gente saber quais são as metas que devemos atingir. Então hoje a gente não fala tanto no PPP, a gente foca no plano de melhoramento que consta tudo que a gente precisa atingir aqui, a gente considera o nosso plano de melhoramento o nosso projeto político pedagógico (DIRETORA DA ESCOLA A).

A fala da Diretora supracitada revela mais uma transformação na gestão da escola, que é a troca do Projeto Político Pedagógico por outro documento intitulado “plano de melhoramento”, no qual constam as metas, as medidas e ações a serem cumpridas pela escola, respeitando o modelo da gestão gerencialista-empresarial. Esse modelo de gestão que possui sua origem nas concepções dos grupos financeiros internacionais propõe a lógica racional-empresarial para os serviços públicos associada a uma visão de neutralidade técnica, competitividade e racionalidade (SILVA, 2009). Esse “plano de melhoramento” fica afixado visivelmente em todos os setores da escola para direcionar o trabalho dos profissionais, sempre reforçando a missão e as metas de cada funcionário. Na opinião dessa Diretora, o “plano de melhoramento” foi um instrumento mais tranquilo de o professor trabalhar e melhor entender o que ele deveria atingir. Ressalta-se que o conteúdo presente na fala da Diretora de considerar o “plano de melhoramento” como substituto do projeto político pedagógico compromete a participação da comunidade escolar nas decisões da escola, afetando o princípio legal da gestão democrática, conquistado por meio de lutas históricas dos profissionais da educação, pois são documentos distintos no seu processo de formulação e implementação. Enquanto o PPP deve ser construído com a participação de toda

comunidade escolar respeitando o princípio da democracia, o “plano de melhoramento” foi construído somente pelas equipes diretivas da Secretaria Municipal de Educação, materializando assim uma prática autoritária e excludente.

Nesse contexto, assim se manifestaram as docentes ao serem questionadas sobre as possíveis mudanças no projeto político pedagógico devido à influência da parceria:

Bom, eu acho que no Projeto também não houve essa mudança, teve algumas adequações, mas mudanças não. Antes a escola não tinha uma missão, uma visão. Trabalha em cima disso, direcionar mais, isso eu creio que influenciou sim essa mudança (DOCENTE 3 DA ESCOLA A).

Trouxe também porque prioriza as expectativas da comunidade, dos professores, aquilo que está sendo mais pedido, mais exigido, então dão prioridades para essas questões. [...] A comunidade toda está sempre dando sugestões, respondendo as pesquisas de expectativas, então a escola, a Equipe de Liderança acabam dando prioridades a esses pedidos (DOCENTE 4 DA ESCOLA A).

Nos depoimentos dessas docentes, percebem-se contradições e adequações. A Docente 3 da Escola A considera que no projeto político pedagógico não ocorreram mudanças, somente adequações, ou seja, para ela projeto político pedagógico e “plano de melhoramento” se apresentam como sinônimos, como foi enfatizado pela Diretora da Escola A em sua fala. Para a Docente 4 da Escola A, o projeto político pedagógico sofreu alterações, pois considerou as expectativas da comunidade escolar. Também para essa docente, o projeto político pedagógico foi equiparado ao “plano de melhoramento”, pois a mesma citou práticas próprias desse plano, como as “pesquisas de expectativas” que servem para ouvir sugestões, sob a retórica da participação.

Outras duas professoras da Escola A também se manifestaram sobre as possíveis alterações do projeto político pedagógico:

No Projeto Pedagógico da escola, a gente não tem acesso nenhum, ele é feito com a diretora, com a secretária municipal de educação, nós professores não temos acesso nenhum nesse processo. [...] A gente nem fica sabendo o que está fazendo, elas reúnem num lugar assim e depois de pronto que fala, a gente estava fazendo o Projeto Político Pedagógico da escola, mas professores não têm vez nesse projeto não. [...] Eu penso que se é um projeto é pra ser feito em conjunto, porque quem mais que teria de ser ouvido era o professor que está dentro da sala de aula e, no entanto, faz sem a presença do professor. É pra cumprir uma lei, ter um prazo pra entregar, então eles vão embora e não falam nada com a gente (DOCENTE 1 DA ESCOLA A).

Olha, durante os seis anos que eu estou aqui, nunca tive acesso a esse projeto, então não sei te responder, se teve ou não teve. Esse documento nunca nos foi passado. [...] Nunca foi chamado, nunca chamaram os professores pra isso não (DOCENTE 2 DA ESCOLA A).

Com os depoimentos dessas professoras, reforçam-se as contradições no processo, sobretudo, entre os próprios professores. As denúncias das Docentes 1 e 2 da Escola A de que os docentes são excluídos do processo de formulação do projeto político pedagógico enfatiza o caráter autoritário de tomadas de decisões por parte das equipes diretivas da escola e parece indicar que esse projeto é feito por essas equipes para cumprir uma lei, possivelmente da Superintendência Regional de Ensino do Estado, o que evidencia mais uma vez que o plano que direciona a escola é o “plano de melhoramento” com ênfase nos princípios da gestão-gerencialista.

O depoimento da Supervisora 1 da Escola A também reforça essa prática da escola:

Olha, nós fazemos os módulos regularmente, fazemos os planejamentos de acordo com as necessidades dos alunos, mas, quanto ao Projeto Político Pedagógico, eu não tenho como te responder, uma vez que ele foi feito pela diretora da escola, com a ajuda da diretora pedagógica e infelizmente até hoje eu não consegui ter ele em mãos, mesmo solicitando várias vezes à diretora da escola. [...] Ele foi feito dentro da Secretaria de Educação, somente as diretoras e a coordenadora pedagógica, não é de nosso conhecimento o conteúdo dele (SUPERVISORA DA ESCOLA A).

Ficou evidente a prática autoritária de definir os objetivos da escola por parte da equipe diretiva, haja vista que até a supervisora, que tem papel fundamental de liderar a construção, execução e avaliação do projeto político pedagógico, também ficou à margem desse processo.

O que se espera, de acordo com a literatura, é que a elaboração do projeto político pedagógico seja uma construção coletiva e participativa. É nesse sentido que Veiga (2004, p. 38) afirma:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Essa concepção de gestão participativa que tem o projeto político pedagógico como documento orientador questiona a proposta de gestão gerencialista-empresarial, pois o “plano de melhoramento” usado na escola foi desenvolvido apenas pelas equipes diretivas deixando à margem do processo as opiniões e concepções dos demais profissionais da escola. É um documento que norteia as ações da escola “exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica (VEIGA, 2009, p. 164). É, portanto, um documento que traz em si tamanha responsabilidade social não pode ser definido somente por alguns envolvidos, mas deve contemplar todos os agentes do processo.

Nesse contexto de discussão sobre os processos de gestão das escolas, sobretudo no que se refere ao projeto político pedagógico, torna-se fundamental a referência à gestão democrática. A gestão democrática é um princípio consagrado no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal de 1988 e no artigo 14 da LDB 9394/96.

De acordo com Veiga (2004, p. 19):

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

A referência à compreensão do conceito de gestão democrática supramencionado ajuda-nos a discutir e entender os processos que vêm se materializando nas práticas das escolas públicas, oriundas do modelo de gestão gerencial. Esse modelo de gestão centraliza o poder dificultando a participação da comunidade escolar nas decisões pontuais das escolas; ou, às vezes, criam mecanismos de participação para cumprir as exigências dos órgãos superiores, entretanto, esses mecanismos se apresentam com um caráter ideológico.

As análises dos depoimentos dos docentes, sobretudo no que diz respeito à participação, juntamente com a observação realizada nos ambientes escolares, possibilitam inferir a existência de processos não democráticos antes mesmo da implantação da parceria. Assim, a cultura da não participação dos docentes nos

processos de tomada de decisões pode ajudar a entender a convivência da escola com o projeto gerencial da parceria.

A existência dessas práticas nas escolas públicas representa um retrocesso na constituição da cidadania, considerando que a gestão democrática, um princípio consagrado constitucionalmente, foi resultado de muitas lutas dos representantes dos interesses populares e, entre estes, os professores, que sempre marcaram presença nas batalhas em prol das conquistas dos direitos dos cidadãos. Dessa forma, excluir a gestão democrática dos espaços escolares públicos é retornar às práticas autoritárias e secretas do elitismo e dos anos do regime militar. A interpretação de Cury (2002, p. 166) confirma esse contexto:

Em certo sentido, a dimensão pública do serviço público que é a educação escolar foi executada por razões muito mais próximas do privado e do secreto do que da transparência do público. O temor, a obediência e o dever suplantaram o respeito, o diálogo e o direito.

Aquelas práticas de temor e obediência foram derrubadas pelas intensas lutas e manifestações e os professores tiveram participação fundamental nessa conquista, criando novas práticas com base na democracia, tornando-se um direito. Entretanto, essa conquista não vem se materializando nos conjuntos das práticas sociais e políticas, o que, segundo Cury (2002), está relacionada com as raízes históricas do autoritarismo no Brasil, inclusive indo além do período militar.

Ainda segundo Cury (2008, p. 17):

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que faz com que a comunidade educacional se capacite para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder.

Nesse sentido, ainda de acordo com o entendimento de Cury (2008), esse processo tem início na elaboração do projeto pedagógico com a participação necessária dos profissionais da educação, pois a gestão do projeto político pedagógico é “tarefa coletiva do corpo docente”.

Diante desse contexto, a resistência dos professores mais uma vez faz-se necessária para lutar pelos direitos democráticos que precisam ser consolidados dentro dos espaços escolares públicos.



Quanto à aceitação da parceria e do desenvolvimento dos trabalhos do SGI pelos profissionais da escola, os depoimentos enfatizam a existência de divergências de opiniões.

De início, foi um pouco complicado, como os professores não conheciam, eles tinham receio, será que isso realmente vai ser bom, será que isso não será mais uma burocracia? [...] De início, a recepção não foi muito boa, mas depois a aceitação foi melhor. Você considera que encontrou resistências por parte dos professores para desenvolver seu trabalho com o SGI? Alguns sim, alguns não caminhavam juntos, eu acho que tudo que é novo você tem alguns que agarram com você, que querem fazer qualquer coisa para melhorar, agora tem outros que são um pouco mais resistentes, não só na implantação do SGI, mas em qualquer outro processo de mudança (DIRETORA DA ESCOLA A).

Houve bastante divergências, alguns até hoje, acho que não aceitam muito bem, consideram que foi só um gasto a mais, trabalho a mais, e que não influenciou em nada, que não teve melhoria. Agora, por outro lado, têm aqueles que aderiram, que trabalharam com afinco mesmo, dedicaram e isso faz a diferença com relação aos alunos, porque se o professor aceitou, aderiu, é mais fácil para o aluno dele ver ali. Eu já trabalhei com outras turmas que só de olharem lá para o quadro, para o monitoramento já sabiam, “estou precisando melhorar”, “estou precisando disso”, teve outros que nem tanto, ficaram ali, por uma questão de obrigação, de ter que fazer por fazer. Agora, a partir do momento que você olha, dedica, trabalha, você vai para um processo, comemora, você vai ali passo a passo com os meninos, você põe eles a par da situação, então, eles fazem parte, vai natural, flui. Mas aqui na escola teve essas duas vertentes, nem todos aderiram e nem todos acharam que foi uma melhoria. Eu, particularmente, gostei, consegui me adaptar bem, trabalho sempre com duas turmas, consigo bem e acho que tenho um retorno bacana (DOCENTE 3 DA ESCOLA A).

Você percebeu divergências, resistências entre os professores? Resistências não, eu respondo por mim, eu prefiro trabalhar sem “processos” que com “processos”, mas se eu estiver com os “processos” nas mãos fica mais fácil de trabalhar, é por falta de tempo mesmo, com o passar do tempo vai tendo mais e mais “processos” e vai ficando mais fácil de trabalhar (DOCENTE 5 DA ESCOLA B).

Houve resistências? Ah, teve, teve resistências sim, até porque toda mudança enfrenta resistências, no princípio sim. Eu acho que no princípio e no decorrer de todo processo houve resistências (DOCENTE 4 DA ESCOLA B).

De acordo com a Diretora da Escola A, o sistema de gestão integrado foi recebido pelos profissionais da escola com receio e houve resistências por parte de alguns profissionais devido à desconfiança do modelo do sistema.

A Docente 3 da Escola A e a Docente 4 da Escola B relatam que as resistências sempre estiveram presentes durante o processo de implantação do SGI e que ainda existem profissionais que não aceitam, pensam que a parceria aumentou os gastos e o trabalho e que não influenciou em nada e não proporcionou melhorias. Entretanto, a Docente 3 da Escola A afirma que também tiveram os profissionais que assumiram com responsabilidade a proposta da parceria e conseguiram desenvolver um bom trabalho e isso fez a diferença em relação aos alunos. Nesse processo, as escolas ficaram cindidas em duas vertentes, enfatizando o embate de ideias e posições diante da parceria.

De acordo com a Docente 5 da Escola B, não houve resistências nem divergências entre os profissionais e que, com o passar do tempo, o trabalho foi ficando mais fácil.

A análise dos depoimentos dos profissionais apresenta uma grande divergência entre eles em relação à aceitação ao SGI, o que pode estar relacionado à posição política de cada profissional e da forma que foi administrado o processo de implantação pelas “lideranças” do município; se realmente existiram espaços democráticos para manifestações e discussões sobre esse processo. O depoimento, a seguir, de uma professora ajuda a clarear a compreensão desse fenômeno:

Sempre que a gente se encontra, o comentário entre os professores é que ninguém gosta do SGI, não do sistema, mas de como ele é feito na sala, cobrança em cima, de certa forma você tem que estar sempre com os monitoramentos em dia e de certa forma acaba gerando muita resistência porque a gente não concorda com o que é monitorado, não concorda do jeito que é, do que é imposto, como que é a cobrança em cima do que é preciso fazer. (Existiram divergências entre os professores a respeito da aceitação do SGI?) Os professores sempre foram contra, mas a gente não se manifestava muito. Era imposto, sempre foi imposto, então tinha que se adequar e fazer acontecer o SGI (DOCENTE 2 DA ESCOLA A).

De acordo com a afirmação da Docente 2 da Escola A, as resistências em relação ao SGI foram originadas devido ao trabalho realizado pelos professores em sala de aula e que a maioria dos professores não gostavam dos monitoramentos, das cobranças que eram feitas e da forma impositiva que era realizado o processo. Ficou evidente no discurso dessa professora que as resistências sempre existiram, mas as manifestações não eram explícitas devido à prática autoritária e impositiva por parte das equipes diretivas das escolas.

As análises dos depoimentos dos docentes apresentaram que as resistências diante dos processos de trabalho da parceria se manifestaram por meio das práticas desenvolvidas pelos professores, de criarem os projetos, mas não aplicarem os mesmos na íntegra, assim como a realização de tarefas destinadas aos alunos, como os preenchimentos dos monitoramentos individuais. Os monitoramentos (dever de casa, comportamento, leitura, escrita) deveriam sempre ser preenchidos pelos alunos, o que tomava um tempo considerável das aulas. Diante disso, os próprios professores realizavam os monitoramentos, às vezes durante o horário de aula, às vezes em casa.

Outra forma de resistência dos professores foi apresentar para as lideranças das escolas a falta de praticidade de muitos monitoramentos, assim como outros projetos criados na escola. Foi formado pelos professores um grupo que sempre manifestava dificuldades de implantação das novas práticas, criando barreiras para a consolidação dos novos projetos.

Outra importante manifestação de resistência dos docentes foi através do afastamento via atestado médico, o que aumentou muito o absenteísmo nas escolas. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação criou ações pontuais para sanar essa questão, inclusive com cortes nos salários dos professores.

Com a implantação das novas práticas nas escolas, o ambiente de trabalho foi muito alterado, apresentando formas de intensificação do trabalho, o que provocou um cansaço quase que coletivo nos docentes. De acordo com as lideranças das escolas, esse clima de cansaço coletivo também foi um forte instrumento de resistência por parte dos docentes.

Assim sendo, constatou-se que a origem das resistências por parte dos profissionais estava presente nas novas práticas de gestão escolar e nas práticas de sala de aula; no aumento da burocracia, como o preenchimento dos monitoramentos; a construção dos gráficos de resultados; a construção de novos “processos” de trabalho; e a rotina incessante de análise de “fatos e dados”, como pode ser verificado nos depoimentos a seguir:

[...] O professor teve que registrar muito mais, e iam chegando cada dia muito mais papéis, e tinha hora que a gente ficava até meio perdida, a aula não rendia, a gente ficava por conta de ficar preenchendo muitos monitoramentos (DOCENTE 2 DA ESCOLA A).

[...] Só que o sistema de gestão, o que mais aconteceu foi papel, a questão de papel, é uma gestão mesmo por fatos e dados e registros

em cima de registros, então, tomou muito tempo do professor em sala de aula e eu achei que a aprendizagem mesmo ficou a desejar (DOCENTE 1 DA ESCOLA A).

No começo, até organizar, era muito papel, muita coisa para colocar no papel, porque a gente não tinha o hábito de registro, hoje, a gente não acha que é tanto trabalho. No começo sim, a desvantagem era preencher muito papel, colocando isso em gráficos (DOCENTE 3 DA ESCOLA B).

[...] O que teve muita resistência, que ficou muito cansativo, o que atrapalhou, foram os monitoramentos, de ficar colorindo de verdinho, vermelhinho, de amarelinho, então é uma coisa que leva muito tempo, que atrasou muito as aulas, foi uma coisa cansativa demais, que tirou o tempo que a gente poderia aproveitar em outras coisas (DOCENTE 4 DA ESCOLA B).

Diante desses dados, percebeu-se a introdução na gestão escolar de uma rotina de trabalho em que as tomadas de decisões baseiam-se nos registros, como está presente no Manual de Fundamentação “Lupa nos Valores” com o valor fundamental “gestão por fatos e dados”. Tudo precisa ser registrado, monitorado, para que a escola tome suas decisões com base nos registros que justificarão suas ações. O SGI implantou a prática dos registros para imprimir mais consistência e autoridade nas práticas da gestão escolar, sob a retórica de uma gestão mais democrática e autônoma.

As novas práticas implantadas pela parceria levavam os professores a dedicarem um bom tempo das aulas para a realização dos preenchimentos de todos os monitoramentos que, de acordo com os professores, cerca de quarenta a sessenta minutos por dia, o que impactava muito no desenvolvimento de todo o trabalho em sala de aula. Na prática, os professores tinham que orientar os alunos a preencherem os monitoramentos. Foi encontrado um monitoramento para avaliar a leitura, em que o aluno, após realizar essa atividade, dirigia-se ao painel da classe e coloria a coluna onde estava seu nome, de acordo com a legenda escolhida para o processo de avaliação e de acordo com seu desempenho. Esse processo era feito para todos os alunos e para todos os monitoramentos existentes em sala, gastando um bom tempo da aula.

Essa prática de traçar os rumos das escolas e tomar decisões com base nos “fatos e dados” está relacionada com o que Barroso (2011) considera “práticas baseadas em evidências” no contexto da “política baseada no conhecimento e suas consequências para a regulação do trabalho docente”.

Ficou evidente que as resistências brotaram devido às transformações nas rotinas de trabalho do fazer pedagógico dos professores, os quais foram instruídos e monitorados a criarem novas práticas de trabalho para a sala de aula e devido às exigências dos registros, dos monitoramentos e das datas a serem cumpridas, o que consiste numa prática de técnicas empresariais de se desenvolver os trabalhos na gestão das escolas públicas.

Essas transformações nas práticas da gestão e nos processos de trabalho da escola, os quais estão sendo controlados, de acordo com as opiniões das professoras, apresentam uma contradição em relação à “flexibilidade”, característica presente nos novos padrões de organização escolar. A proposta de flexibilizar os processos de organização escolar não corrobora as práticas rígidas de monitoramentos, registros, controle e avaliação das metas estabelecidas que estão sendo desenvolvidas nas escolas. Assim sendo, pode-se constatar uma distância entre o discurso sobre a prática e o que realmente acontece no interior da escola (OLIVEIRA, 2004).

Considerando todos os depoimentos dos profissionais das escolas em relação à gestão escolar, percebeu-se que a parceria para a implantação do SGI causou fortes implicações nas rotinas de trabalho da escola e essas transformações proporcionaram manifestações variadas dos profissionais envolvidos nos processos escolares.

A gestão da escola passou a desenvolver seus trabalhos numa perspectiva de “melhoramento contínuo”, exigindo uma forte ênfase no planejamento eficaz, que deve incluir metas claras de aprendizagem e uma estratégia de avaliação do progresso, além da definição de altas expectativas de desempenho. Definiu como prioridade a “educação centrada na aprendizagem”, colocando o aluno como foco principal da gestão e considerando-o como um “cliente” especial.

Foram introduzidas, na gestão das escolas, práticas de reconhecimento dos professores e funcionários, entretanto esse reconhecimento aconteceu de forma simbólica.

A gestão da escola promoveu a busca de inovações entre os professores e funcionários, tornando-se um elemento da cultura da organização. Outro elemento que apareceu como importante na gestão das escolas foi o “alinhamento”, considerado como processo vital ao sucesso da organização, ao permitir a condução

da escola como um todo, bem como seus componentes individuais, para conseguir o sucesso escolar e operacional.

Outra característica implantada na gestão da escola foi a introdução da gestão por “fatos e dados”, na criação dos monitoramentos, gráficos e painel de resultados, pois a gestão das escolas considera que a seleção e o uso de medidas ou indicadores de desempenho são instrumentos importantes no melhoramento da escola e na gestão das mudanças.

A gestão das escolas também passou a trabalhar tendo o “foco no futuro”, com a criação da visão, missão e suas metas estabelecidas. Também foram introduzidas, na gestão das escolas, práticas como o “foco nos resultados”; pois as lideranças consideram que as escolas devem usar os resultados para criar “valor para os alunos e partes interessadas”, com o objetivo de garantir que as ações e os planos satisfaçam as diferentes necessidades e evitem impactos adversos na experiência educacional, tendo os resultados como fim de suas atividades.

Também ficou clara, na gestão das escolas, a substituição do Projeto Político Pedagógico pelo “Plano de Melhoramento” e a ênfase controladora dos processos de trabalho, além da introdução de mecanismos de competição entre escolas, alunos e entre os professores.

Diante dessas implicações na gestão escolar, destacou-se o paradoxo de opiniões entre os profissionais responsáveis pelas equipes diretivas das escolas e os professores, com certa tendência de apoio à parceria por parte das equipes diretivas e alguns professores, e uma tendência de resistência por parte da maioria dos professores ao modelo de gestão implantado. O apoio quase que incondicional por parte das equipes diretivas das escolas à parceria está relacionado ao processo de formação dessas equipes, o qual aconteceu por meio de indicação do executivo, criando assim “cargos de confiança”, desenvolvendo uma estratégia política para garantir o sucesso da parceria e alcançar os objetivos propostos.

Nesse processo, também é marcante a divergência de percepções entre os professores, pois, considerando que a maioria dos entrevistados se posicionou de maneira crítica e resistiu e ainda resiste ao modelo de gestão gerencial, também existe a presença de professores que apoiam e manifestam que a parceria trouxe avanços para suas práticas de trabalho.

Destacou-se também a presença de professores que se manifestaram contra a gestão do SGI, mas que realizavam seus trabalhos de maneira

responsável, cumprindo os prazos e as regras da gestão e, às vezes, alcançavam melhores resultados que os professores declarados apoiadores da parceria.

Também é importante destacar a existência de práticas desenvolvidas pelos professores como forma de resistência aos novos processos de trabalho propostos pela parceria.

Diante dos consensos e dissensos, do silêncio, das resistências e contradições que se verificaram no interior das escolas pesquisadas, percebeu-se que estas convivem no seu interior com um modelo de gestão baseado em organismos financeiros internacionais e motivadas pelos empresários do ensino, que estimulam a prática da gerência empresarial, com o objetivo de expandir os princípios e a cultura do setor privado para dentro das escolas públicas, num processo de privatização da gestão escolar.

Portanto, essas implicações na gestão das escolas pesquisadas, oriundas da parceria implantada, estão direta e indiretamente relacionadas com o processo de reformas das políticas educativas, nas quais se busca o desenvolvimento da autonomia dos estabelecimentos escolares e a promoção da avaliação, assim como a uniformização dos objetivos e dos planejamentos curriculares, além da inserção de práticas controladoras e do acompanhamento do Governo sobre os estabelecimentos e seus agentes. Essas características são próprias dos modelos pós-burocráticos e como resultado da estratégia parceria público-privado, pode-se afirmar que essas características apresentam fortes traços do modelo do “Estado avaliador” e do modelo de “quase-mercado” (BARROSO, 2005; MAROY, 2011).

Uma derradeira observação faz-se necessária quanto a esse modelo de gestão gerencial das parcerias público-privadas implantado nas escolas públicas: a semelhança com alguns instrumentos desenvolvidos pelo Ministério da Educação, a saber: o PDE, o PDE – Escola e o PAR.

O PDE (Plano de desenvolvimento da Educação) é um plano plurianual e contém 52 ações cobrindo todas as áreas de atuação do MEC, visando ao objetivo comum de melhorar a qualidade da educação. O PDE – Escola (Plano de desenvolvimento da escola) “é uma ferramenta gerencial utilizada com o propósito de auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe esteja trabalhando para atingir os mesmos objetivos, avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança” (PDE, 2006, p. 20). O PAR (Plano de Ações Articuladas) representa uma responsabilidade

e um compromisso de todos os municípios no processo de elaboração de seus respectivos planos de ações a partir da adesão ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”.

De acordo com Krawczik (2008), o MEC teve como parceiro nesse processo de elaboração das metas um grupo de empresários da educação que, em outubro de 2006, já tinha lançado o Movimento “Compromisso Todos pela Educação”, o mesmo nome que recebeu o plano de metas do governo federal.

O Movimento “Todos Pela Educação” é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada e conta com muitos patrocinadores, como Santander, DPASCHOAL, Instituto UNIBANCO, Fundação Itaú Social, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Bradesco, SUZANO - Papel e Celulose, Itaú BBA e Faber Castell. Conta também com as parcerias de “abc”, Rede Globo, Instituto Ayrton Senna, “DM9 DDB”, Rede Energia, GOL e AMICS. O Movimento ainda tem o apoio da Fundação Victor Civita, Mckinsey & Company, Microsoft, Fundação Santillana, Instituto Paulo Montenegro, Amigos da Escola, Futura e o Instituto HSBC Solidariedade<sup>29</sup>.

A criação do movimento “Todos pela Educação”, que fixou na meta de número 5 a possibilidade de ampliação de incentivos para a educação básica, foi uma resposta ao desafio feito pelo então Ministro da Educação (Fernando Haddad) quando mostrou que o “empresariado tem sido muito ágil para ir a Brasília pedir isenção fiscal, redução de impostos, perdão de dívidas, incentivos à produção, sem jamais incluir na pauta o aumento de recursos para a educação” (SAVIANI, 2007, p. 1252).

Saviani (2007) avalia como positiva a iniciativa do MEC na receptividade da opinião pública sobre a qualidade da educação, como aconteceu com o movimento “Todos Pela Educação” e que é preciso aproveitar o momento favorável de sensibilidade da sociedade em prol da educação e transformar os discursos em ações concretas. “No entanto, é preciso cautela para não cairmos na ingenuidade de acreditar, sem reservas, nas boas intenções que agora, finalmente, teriam se apoderado de nossas elites econômicas e políticas” (SAVIANI, 2007, p. 1251).

Ainda de acordo com Saviani (2007), sob a égide da “qualidade total”, os clientes das escolas são as empresas e a sociedade, e os alunos são os produtos

---

<sup>29</sup> Ver em [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br)



fornecidos, que precisam sair com qualidade para satisfazer esses clientes. Assim sendo, o autor é enfático em afirmar: “É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC” (SAVIANI, 2007, p. 1253).

O PDE, no seu Capítulo II, apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Como se sabe, o IDEB é um indicador de desempenho dos alunos, obtido por meio da Prova Brasil e pelo rendimento obtido com o Censo Escolar. Esse “Índice” está inserido num processo nacional de avaliação do rendimento escolar, juntamente com SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) e a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar). Com o objetivo de aperfeiçoar o SAEB, no ano de 2005, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) criou a Prova Brasil, que é uma avaliação diagnóstica, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Assim, considera-se que o PDE passou a influenciar os processos de avaliação externa no país, possibilitando a disseminação das políticas de responsabilização no campo educacional.

Diante desse contexto, as características do modelo de gestão gerencial implantado pelas parcerias público-privadas nas escolas públicas se assemelham e parecem buscar os mesmos objetivos contidos nos planos de ações do governo federal.

O modelo de gestão do SGI da Fundação Pitágoras apresenta características que se aproximam do modelo gerencial da “qualidade total em educação” e esse modelo gerencial é antigo nas concepções de gestão do grupo “Pitágoras”. Tanto é assim que um de seus fundadores, Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, quando atuou como Secretário de Estado da Educação do estado de Minas Gerais, na gestão do governador Hélio Garcia, coordenou a instituição do Programa da Gerência da Qualidade Total no Sistema de Educação Estadual.

Considerando essas relações e aproximações do modelo gerencial do SGI com os planos de ações do governo federal, pode-se perguntar: Os modelos gerenciais do setor privado estão influenciando as políticas públicas, ou estas estão influenciando os modelos gerenciais privados? Os embates do público e do privado

na história educacional brasileira sempre promoveram polêmicas e a história indica que em muitos momentos o setor privado influenciou fortemente o setor público.

A Fundação Pitágoras, no processo de comercialização do Sistema de Gestão Integrado, realiza parcerias com muitas empresas, as quais financiam para os municípios a compra do SGI. Dentre esses parceiros, destacam-se a Gerdau e o Instituto Camargo Corrêa, que também são patrocinadores do movimento “Todos pela Educação”, o que pode sugerir a existência de relações entre os grupos empresariais e os setores governamentais, a fim de garantir seus objetivos finais, o lucro.

Diante disso, pensa-se, ainda de forma hipotética, numa possível articulação criada pelos empresários do ensino referente ao IDEB. Os grupos empresariais que vendem produtos educacionais, entre eles as parcerias público-privadas com material apostilado e sistema de gestão, utilizam o IDEB como principal argumento para vender seus produtos, sob a retórica de que com o material e com a gestão privada os municípios poderão melhorar seus índices. Assim, atreladas às exigências do IDEB, as parcerias público-privadas estão se fortalecendo nos espaços públicos, fazendo da educação básica pública um mercado em expansão. Portanto, em meio a esse contexto, as articulações de promoção do IDEB não estarão contribuindo ou abrindo campo para grupos privados atuarem com a sua lógica na escola pública? Quantos se beneficiam? A que interesses respondem, utilizando um critério justificador, “reificado”, de qualquer “meio” para alcançar o fim?

A criação do “Programa Educidades” parece fazer eco a esse questionamento hipotético. Esse programa tem como objetivo assessorar as Secretarias Municipais de Educação nas ações, em busca da qualidade da educação pública, por meio de alternativas gerenciais com o objetivo de uma gestão de resultados, otimizando a elevação do IDEB. O Programa Educidades foi elaborado de acordo com as Diretrizes do Plano de Metas definido pelo Movimento Compromisso Todos pela Educação e de acordo com os objetivos nacionais propostos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, administrado pelo Ministério da Educação<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> [www.educidades.org.br](http://www.educidades.org.br)

Como resultado dessa articulação dos empresários da educação, em agosto de 2009, no seminário que aconteceu em Brasília com o tema “educidades – gestão da qualidade da educação”, foi assinado o Termo de Cooperação Institucional entre a Fundação Pitágoras, ABM (Associação Brasileira de Municípios) e a EGP (Escola de Gestão Pública) para a implantação do SGI em 40 municípios de baixo IDEB e IDH, em 14 estados brasileiros.

Diante disso, a resposta à pergunta supramencionada parece precisar de mais estudos sobre a temática, entretanto, as articulações entre os grupos privados e setores públicos vêm indicando a criação de estratégias de manutenção dos grupos privatistas.

Considerando todo esse contexto, a introdução da parceria público-privada na gestão das escolas trouxe implicações consideráveis para o desenvolvimento educacional do município e conseqüentemente para o trabalho docente, como será apresentado e discutido no próximo tópico.

#### **4.7 As implicações da parceria público-privada no trabalho docente**

A discussão deste tópico está centrada nas implicações que a parceria público-privada pode acarretar no trabalho dos docentes que atuam na educação básica do ensino público brasileiro.

Lessard e Tardif (2005) definem o trabalho docente como a atividade de indivíduos que pensam, que dão sentido ao que fazem, que constroem conhecimentos e cultura própria da profissão. É um trabalho sobre o humano, sendo o objeto de trabalho dos docentes o próprio ser humano, dotado de iniciativas e capacidades de resistir ou participar da ação dos professores.

No Brasil, a partir da década de 1990, ocorreram mudanças na configuração do trabalho do professor na escola, fruto das reformas educacionais, gerando, com isso, uma reestruturação do trabalho docente. De acordo com Pino e Melo (2011), devido às transformações oriundas das novas políticas educacionais, o trabalho docente no Brasil vem se tornando complexo nas últimas décadas, implicando diretamente na organização da escola e no trabalho escolar.

Para Tardif e Lessard (2008), o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições.

O trabalho docente, sob a lógica capitalista, visa à obtenção da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para as instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica do trabalho, objetivando atender às demandas suscitadas, tendo em vista a sua subordinação pela produção de ciência e tecnologia (KUENZER e CALDAS, 2009).

Ainda de acordo com as mesmas autoras, no que se refere aos professores da escola pública, acentuam-se as contradições entre a intensificação e a precarização do seu trabalho. Com a [...] “crescente privatização dos serviços educacionais [...] a tendência à sua mercantilização é uma característica cada vez mais presente, diminuindo as possibilidades de intervenção criativa e independente dos profissionais da área” (KUENZER, CALDAS, 2009, p.25).

Kuenzer e Caldas (2009, p.26) afirmam:

Aos professores, restaria a esperança de trabalhar nos espaços públicos, onde, em tese, a relação entre custos e benefícios seria regida por outra lógica – a do direito a um serviço público de qualidade – e não pela realização da lógica da mercadoria. Mas nem isto é possível nos Estados de tipo neoliberal que, ao materializar a lógica das políticas mínimas, por um lado, empurram parte de suas responsabilidades para o setor privado, na perspectiva do público não estatal, e, por outro lado, reduzem a política de direitos a ações de filantropia. Essa mesma lógica submete a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados, o que leva as instituições públicas a serem regidas pelas leis do mercado.

Nesse sentido, tem-se observado que os professores das escolas públicas que firmaram parcerias público-privadas estão tendo seu trabalho intensificado cada vez mais devido às transformações que essas parcerias provocaram na organização escolar.

A “intensificação do trabalho docente” vem sendo estudada por Apple (1995) no contexto de estudos que tentam compreender os processos de controle e racionalização do trabalho no campo educacional, usando como referência a organização do processo de trabalho capitalista e administração científica do trabalho.

Sobre a intensificação do trabalho docente, Apple (1995, p. 39) afirma:

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área.

Apple (1995) analisa o processo de intensificação do trabalho docente no contexto de reformas nos Estados Unidos que, por meio da burocratização dos processos de ensino e aprendizagem, pacotes instrucionais e objetivos comportamentais, buscaram a racionalização do trabalho escolar e docente.

No contexto brasileiro, as reformas educacionais dos anos 1990 trouxeram transformações consideráveis para as escolas e o trabalho docente passou por um processo de reestruturação.

Segundo Oliveira (2004, p. 1132):

Dessa maneira, podemos perceber que o movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Na mesma perspectiva, Duarte (2008) afirma que o professor se torna um trabalhador multifuncional, polivalente, marcado pelas contingências situacionais e emergenciais que envolvem a escola, pela variedade de papéis e atividades que assume. Esse acúmulo de funções impede uma prática refletida, profundamente articulada com a prática social, afastando-os cada vez mais do trabalho pedagógico.

Considerando todo esse contexto de transformações que o campo educacional sofreu e vem sofrendo devido às reformas educativas, Oliveira (2004) considera que existe uma grande diferença entre o que é proposto pelos programas de reforma educacional e o que é realmente implementado nas escolas. “Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente” (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Assim sendo, as entrevistas evidenciaram mais uma vez a grande divergência de opiniões entre os professores, marcando a disputa entre os que apoiam e os que não apoiam a parceria com o modelo de gestão privada.

Num primeiro momento, foram analisados os depoimentos dos professores que não consideraram que a parceria trouxe processos de intensificação para seu trabalho.

Quando questionados sobre as possíveis alterações no seu trabalho devido à influência da parceria, evidenciou-se, nas falas desses professores, uma variedade de percepções e interpretações. Essas falas se concentraram principalmente em responder se o trabalho do professor em sala de aula aumentou ou diminuiu; ou, ainda, se não sofreu mudanças, se a parceria contribuiu para o trabalho em sala de aula e se o trabalho da escola em geral aumentou.

Assim se manifestou a Diretora da Escola A, quando foi questionada sobre as possíveis alterações no trabalho dos professores devido à implantação da parceria:

[...] Então, teve bastante mudança nesse sentido, o monitoramento, a forma de avaliar os alunos, ele olhar ali no monitoramento e ver o que ele precisa melhorar, o aluno que está faltando e precisa fazer alguma coisa, a frequência dele precisa melhorar. Então, eu acho que mudou muito na sala de aula e melhorou (DIRETORA DA ESCOLA A).

Na fala da diretora supracitada está presente o reconhecimento da contribuição da parceria para o trabalho dos professores, sobretudo, na forma de encarar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Para ela, a parceria trouxe mudanças, a forma de avaliar os alunos, os monitoramentos em sala de aula e a frequência dos alunos. No entanto, não considerou que aumentou o seu trabalho e o trabalho dos professores.

Para a Docente 3 da Escola B, o SGI não aumentou seu trabalho em sala de aula, ele somente “organizou” algo que ela já fazia.

[...] Aumentar não, ele reorganizou meu trabalho, é evidente que, para toda essa nova implementação, você tem que se dar mais, acaba tendo um ou outro papel a mais para você preencher, mais isso *a priori*, depois que você está pegando o andamento do serviço, ele só organiza o trabalho que você já faz. Eu não achei que aumentou, ele simplesmente organizou a minha maneira de estar agendando as minhas coisas, colocando em ordem o meu serviço, dependendo de qual era a meta que eu queria alcançar (DOCENTE 3 DA ESCOLA B).

A fala dessa docente revelou que a parceria a ajudou a organizar melhor seu trabalho em sala de aula e não considerou que tenha aumentado seu trabalho; entretanto, revelou também que durante o processo de implantação da parceria teve que se doar mais e manifestou o caráter controlador (preenchimento dos monitoramentos, construção dos planos de ação e dos gráficos de resultados) dos processos de trabalho. Mesmo a docente não considerando que seu trabalho

aumentou, percebeu-se a construção de uma prática de controle do trabalho dos professores por meio dos “papéis a preencher”, que são os monitoramentos instituídos pela parceria. Essa prática de controle do trabalho docente está sendo assumida pelos professores como um instrumento de organização do trabalho. Mesmo que no início do processo de implantação da parceria tenha gerado alguns desconfortos, com o passar do tempo, essa prática foi se consolidando no cotidiano escolar, fazendo com que o processo de intensificação do trabalho docente não fosse percebido, e assumida pelos professores como uma nova habilidade apreendida.

Nesse sentido se manifestou a Docente 4 da Escola B, quando perguntada se a parceria tinha proporcionado o aumento de seu trabalho.

Eu acho que não, no começo você espanta, modificou, mais aumentar não, mudou o jeito de fazer as coisas, não deixou de ser coisas que a gente fazia, mas de maneira diferente, mais organizada, mais registrado, apesar dos monitoramentos serem muitos enjoados (DOCENTE 4 DA ESCOLA B).

Esse depoimento também revelou a contribuição da parceria para a organização do trabalho em sala de aula, assinalou a alteração no trabalho, mas não o aumento dele e registrou também o caráter controlador da parceria nos preenchimentos dos monitoramentos.

O depoimento da Docente 3 da Escola A também aproximou dos depoimentos das outras duas professoras, porém não apresentou em sua fala uma percepção do aumento do controle nos processos de trabalho. Ela reforçou a ideia de que a parceria contribuiu muito para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

[...] A mudança ocorreu, as coisas tornaram-se mais objetivas, pra gente focar mais; às vezes, a gente trabalhava além do que era necessário, aquela coisa maçante ali. Com o SGI, foi possível a gente enxugar, trabalhar mais as necessidades, priorizar o que realmente estava precisando, melhorar, fazer essa avaliação, então isso foi bom, foi muito positivo. Você considera que aumentou o seu trabalho? Não, o trabalho não aumentou, a princípio a gente ficou meio apreensiva, como fazer esse monitoramento? Colorir? Depois isso foi incorporado, começou a fazer parte mesmo, a gente faz automaticamente, não atrapalha o andamento das atividades. Você já faz ali, aplica, por exemplo, vou monitorar o “Para casa”, você corrigiu, rapidinho, você já olha, já consegue fazer o monitoramento, então eu não considero que tenha sido um aumento de trabalho. (DOCENTE 3 DA ESCOLA A).

Esse depoimento revelou o grande envolvimento da professora no processo de trabalho proposto pela parceria, afirmou que o seu trabalho não aumentou e que o trabalho ficou mais objetivo e com mais foco. Para essa professora, a parceria com o SGI foi positiva e auxiliou no andamento das atividades. Apesar de ter relatado que no início tenha sentido certa apreensão, afirma que com o tempo as práticas foram incorporadas e a realização destas aconteceu automaticamente. Diante disso, a fala dela indicou o processo de implantação de práticas pedagógicas realizadas com base em automatismos, com a ausência da reflexão, habilidade considerada fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

Para ela, o SGI contribuiu muito para o trabalho em sala de aula, como afirma nessa outra passagem de seu depoimento “[...] contribuiu para melhor fazer uma dosagem no trabalho, me preparar melhor, me monitorar melhor, eu considero como positivo, apesar de nem todos compartilharem da mesma opinião” (DOCENTE 3 DA ESCOLA A).

Por conseguinte, quando perguntada se o trabalho da escola em geral aumentou, essa mesma professora manifestou:

Numa visão geral, o trabalho aumentou, porque a gente tem que ter os documentos, as coisas tudo organizada, mas é um aumento que não é uma coisa negativa, é um aumento para uma coisa boa, você sabe direcionar, então, não é um aumento de trabalho, que a escola parou por causa do SGI, que a gente acostuma ouvir, “eu não consigo, eu não dou aula, eu vou colorir bolinhas”, não, é um aumento de serviço que não prejudica em nada o andamento da escola (DOCENTE 3 DA ESCOLA A).

Mais uma vez essa professora manifesta sua fidelidade à parceria quando reconhece que houve o aumento de trabalho, mas que esse aumento não se tornou negativo, ele ajudou a melhorar a organização do trabalho dos professores. Na percepção dela, o SGI não parou a escola, foi um aumento de trabalho que não trouxe prejuízos nenhum para a escola; ao contrário de outros professores que questionaram as práticas de trabalho da parceria.

Nesse sentido, a Docente 4 da Escola A também se manifestou a favor da parceria, considerando muito positivas as práticas de trabalho desenvolvidas por ela.

[...] Trouxe, ele trouxe como melhorias, eu enxergo como muito positivo o SGI, porque aquilo que o professor sempre fez agora foi mais reconhecido, o professor fazia e ficava aquilo bastante individual, organização, desenvolvimento de trabalhos, processos, a gente já trabalha, só que ficava escondido, era uma questão



individual mesmo, e agora não, todos dão notícia, a escola, a Secretaria Municipal de Educação, isso ficou mais abrangente, ficou amplo, nosso trabalho ficou mais valorizado, está mais aberto. (DOCENTE 4 DA ESCOLA A).

Além de considerar como positivo a parceria, a professora relata que o trabalho do professor ficou mais reconhecido, valorizado e foi mais divulgado, deixando de ser um trabalho individual e solitário para ser mais coletivo e abrangente.

A questão do reconhecimento e da valorização do trabalho do professor expresso nesse depoimento pode representar mais uma retórica das lideranças da parceria, pois não foi encontrado nenhum dado que aponte para uma política de valorização dos professores. Importante ressaltar que um dos “valores do SGI” expresso no manual de fundamentação “Lupa nos Valores” é exatamente a “valorização de professores, funcionários e parceiros”. Na prática, esse reconhecimento e valorização se davam na oferta, por parte da secretaria de educação ou pelas escolas, de um certificado, intitulado “cartão bravo”, como forma de reconhecer os professores que desenvolvessem um projeto inovador na escola, além dos “vasinhos de flores” que acompanhavam esse cartão.

Esse entendimento de valorização de professores apresenta-se distante das conquistas expressas no artigo 67 da LDB 9394/96: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; piso salarial profissional; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, e condições adequadas de trabalho.

Mesmo essas conquistas estando registradas em lei, sabe-se que não foram suficientes para o reconhecimento e valorização do magistério público, e que, para a melhoria da carreira, do salário e das condições de trabalho dos docentes, é necessário uma organização autônoma dos trabalhadores da educação (LEHER, 2010). Essa organização dos trabalhadores talvez possa assegurar a implantação e implementação de práticas mais consistentes de reconhecimento e valorização do magistério.

Segundo Apple (1995), a intensificação do trabalho docente não significa necessariamente a perda de habilidades dos professores e parece implicar na aprendizagem de novos conhecimentos e novas habilidades. As professoras em

seus depoimentos apresentaram percepções de contribuição da parceria para seu trabalho, o que pode estar relacionado às novas aprendizagens de práticas de gestão de sala de aula.

Quanto à percepção das professoras de que a parceria não intensificou o trabalho, os depoimentos parecem indicar um sentimento de maior profissionalismo, corroborando com a literatura de que, quanto mais atividades, mais responsabilidades, os docentes tendem a ser vistos como profissionais.

De acordo com Apple (1995, p. 42), “o processo de controle, a tecnização e intensificação crescente do ato docente, a proletarização de seu trabalho, tudo isto era uma presença ausente, sendo erroneamente identificado como um símbolo de seu crescente profissionalismo”. Esse profissionalismo pode estar relacionado ao cumprimento de todas as atividades de sala de aula e da gestão da escola, inclusive os encontros (reuniões) com as famílias dos alunos.

Esse sentimento de profissionalismo por parte das professoras e ao mesmo tempo a não percepção da intensificação de seu trabalho pode estar relacionado também às estratégias de estímulo à “autointensificação”, entendida como exploração pelos discursos e propostas educacionais oficiais. Isso pode acontecer devido ao estímulo ao sentimento de autorresponsabilização das professoras pelos resultados das escolas e a incitação ao engajamento de processos de profissionalização (GARCIA e ANADON, 2009).

Dessa forma, os depoimentos das professoras indicaram um apoio voluntário à intensificação do trabalho docente, confundindo-se com maior profissionalismo, o qual é resultado de um discurso ideológico e estratégico por parte das lideranças educacionais do município. Ressalta-se que esse fato torna-se importante e preocupante, pois “um dos impactos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a qualidade, não a quantidade, do serviço fornecido ao público (APPLE, 1995, p. 40)”.

A percepção dos docentes em relação a não intensificação do seu trabalho também pode estar relacionada aos efeitos da performatividade e do gerencialismo (Ball, 2005), que induzem os docentes a se empenharem nos processos de competição e cumprimento das metas, responsabilizando-se pelos resultados dos estabelecimentos de ensino. Assim, tanto a performatividade quanto o gerencialismo estão contribuindo para a mudança na consciência e na identidade

dos docentes, realizando uma verdadeira transformação na vida dos professores, o que Ball (2005, p. 545) identificou como “reforma de relações e subjetividades”.

Neste segundo momento foram analisados os depoimentos das professoras que manifestaram que a parceria trouxe alterações profundas no trabalho docente.

A Docente 1 da Escola A manifestou que a parceria trouxe mudanças para o seu trabalho, como pode ser verificado a seguir:

[...] Aumentou mais serviço, porque esses monitoramentos tomavam um tempo muito grande. Eu vou te falar com sinceridade, eu fiz o teste assim, eu monitorava, chamava aluno por aluno na minha mesa para colorir o quadrinho, e com isso eu gastava quarenta minutos, porque se eu não apontasse o quadrinho certinho eles coloriam no quadrinho do outro, então atrapalhava os nossos dados. Era quarenta minutos que eu ficava por conta de colorir, pra te ser sincera mostrei o processo pra eles, eles fizeram, eles sabiam, mas a partir da terceira vez eu já não chamei mais para colorir, eu fazia isso pra não tomar o tempo deles e pra eu trabalhar mais com eles as dificuldades (DOCENTE 1 DA ESCOLA A).

De acordo com o depoimento dessa professora, a parceria intensificou o trabalho dos professores, sobretudo no preenchimento dos monitoramentos dos alunos durante o período de trabalho nas escolas e principalmente realizando essas atividades em casa. Pode-se observar também que, para ela esse processo de monitoramentos interferiu nas aulas, pois se gastava muito tempo no preenchimento dos mesmos e dificultava trabalhar com os alunos suas necessidades e dificuldades. Essa interferência das práticas de controle no tempo das aulas pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem, pois o trabalho do professor parece estar focado nas técnicas de gestão e controle e em seus monitoramentos.

Nesse sentido, a Docente 2 da Escola A também se manifestou:

Eu tinha o hábito de registrar as dificuldades de alguns alunos nas folhas finais de meu caderno. Mas aí virou uma rotina, tinha que monitorar o aluno. Então, assim, eu acredito que pra mim diminuiu muito a questão do tempo com o aluno, a gente voltou muito para a questão do papel, a preocupação ficou em estar com os papéis, os painéis sempre em dia, porque era nos cobrado isso (DOCENTE 2 DA ESCOLA A).

Nesse depoimento, também está presente a questão do pouco tempo que a professora tinha para trabalhar com seus alunos devido à rotina de monitoramentos realizada em sala de aula. Ela afirmou que a preocupação ficou centrada nos preenchimentos dos papéis e na manutenção sistemática dos painéis

da sala. Evidenciou mais uma vez que o tempo de aula que deveria ser dedicado ao ensino e à aprendizagem estava sendo utilizado para outros fins, não utilizando o tempo necessário para as aulas, privando o aluno de seu direito a uma educação com mais qualidade.

Para a Docente 5 da Escola A, a parceria trouxe alterações significativas para seu trabalho.

[...] Trouxe algumas alterações, maior jornada de trabalho, porque acabava que a gente tinha que levar trabalho para casa, os monitoramentos que os alunos tinham que colocar as cores lá nos seus monitoramentos de comportamento, pontualidade, deveres de casa. Daí a gente passou a ver que aquilo estava pegando um tempo horroroso da aula, a gente não estava dando aula, a gente estava preocupado em mostrar para os outros uma coisa que estava dando tudo errado. [...] E se a gente fosse mostrar ali a realidade era uma coisa só para “inglês ver”, porque não estava funcionando e até hoje não funciona (DOCENTE 5 DA ESCOLA A).

A fala dessa professora também denunciou o tempo gasto nos preenchimentos dos monitoramentos em sala, comprometendo o desenvolvimento da aula e aponta como preocupação principal a apresentação desse processo para as pessoas. Para ela, essa apresentação era um momento irreal, denunciando um processo de “faz de conta” entre os professores, porque, segundo sua fala, na prática, o que era apresentado não estava funcionando. Ela também denunciou que a parceria aumentou sua jornada de trabalho, pois o tempo gasto no preenchimento dos monitoramentos se estendeu, sendo necessário utilizar o tempo que tinha em casa. Portanto, para ela, a parceria prejudicou seu trabalho em sala de aula devido ao tempo perdido com práticas desfocadas do ensino-aprendizagem, “[...] eu não tenho tempo pra isso, e quando eu destino um tempo pra isso vai embora minha aula. O SGI aumentou meu trabalho e diminuiu o rendimento” (DOCENTE 5 DA ESCOLA A).

A Docente 1 da Escola B também tem a percepção de que o SGI aumentou seu trabalho em sala de aula.

[...] Aumentou, muito papel, eu achei que aqueles papéis eram demais, nossa, o maior “stress” era colorir as metas; às vezes, eu tinha que corrigir caderno, olhar o “para casa”, dar assistência individual, aí eu tinha que colorir as “bolinhas”, aquilo deu muito trabalho, ficava estressante, estressava nessa parte, do papel, dos monitoramentos, ficou muito cansativo, porque às vezes a gente tinha cinco monitoramentos num dia só (PROFESSORA 1 DA ESCOLA B).

O depoimento dessa professora denunciou o aumento do trabalho devido às práticas desenvolvidas na escola e declarou que o trabalho de preencher as metas e os monitoramentos era estressante. Observa-se nessa fala que o trabalho de assistência individual ao aluno ficou comprometido devido à carga maior de trabalho do professor, exigindo mais do profissional, deixando o trabalho mais cansativo.

Assim declarou a Docente 2 da Escola B, quando questionada das possíveis alterações em seu trabalho oriundas da parceria:

[...] Como eu estou com trinta e dois anos de magistério, achei que nos cobrou mais, a gente teve que ficar assim mais ativos, fim de sexta-feira o “positivo e delta”, a avaliação dos processos, então eu acho que fez com que a gente ficasse mais ativa (DOCENTE 2 DA ESCOLA B).

Ficou evidente nessa fala a implantação, por parte da parceria, de práticas de controle do trabalho dos professores, os quais eram submetidos a processos de avaliações por parte das equipes diretivas, alunos e familiares. A professora cita uma prática de sala de aula, que acontecia todas as sextas-feiras na escola, o “positivo e delta”, que é um instrumento de avaliação da semana, no qual os alunos apontam o que foi considerado bom e o que é “preciso melhorar” para as próximas semanas. A professora atribuiu a esses processos de intensificação e controle do trabalho docente o aumento da agilidade e compromisso dos professores.

A Docente 5 da Escola B também concorda que a parceria trouxe alterações para o trabalho dos professores:

[...] Muito, muito, muito papel, muita burocracia. Nas escolas estaduais, a mesma coisa, porque em geral o ensino está dando uma apertada na burocracia, não sei se vai ser para o bem, só lá pra frente para a gente poder ver, mas já tem professor falando: “chega de papel, deixa eu ensinar”, porque os professores estão ficando por conta de preencher fichas, colorir quadrinhos e o serviço de secretaria não para, não tem secretárias necessárias (DOCENTE 5 DA ESCOLA B).

A professora denuncia o caráter controlador da parceria, a ênfase no preenchimento de papéis, fichas e que os professores querem ensinar, o que não está acontecendo devido ao acréscimo de trabalho, além de denunciar a falta de profissionais para a secretaria escolar. Interessante notar, em sua fala, a comparação das práticas implantadas pela parceria nas escolas municipais com as

práticas das escolas estaduais mineiras, no que se refere ao controle dos processos de trabalho.

Para a Secretária da Escola A, o trabalho do professor sofreu alterações devido ao controle do trabalho que foi implantado.

Antes ele tinha que planejar, mas não era tão rigoroso, o SGI é rigoroso, você não pode ter aquilo só no seu rascunho, no caderno, você precisa estar com aquilo bonitinho pregado no painel, então isso mudou, porque antes ele tinha aquilo no caderno, ele trabalhava e pronto, agora ele tem que mostrar para as outras pessoas o que ele está fazendo, o que ele está realizando com os alunos dentro da sala de aula (SECRETÁRIA DA ESCOLA A).

De acordo com a secretária escolar, as práticas rígidas implantadas pelo SGI mudaram a rotina de trabalho dos professores que antes planejavam com autonomia; diferente das novas práticas de registro que são expostas para todas as pessoas na escola por meio dos painéis, criando um controle do trabalho dos professores por todos que frequentam as escolas. Essa prática está relacionada com o processo de publicização dos resultados, parte da política de responsabilização.

Esse controle do trabalho docente por toda comunidade escolar colaborou para acirrar os conflitos diante de outra implicação que a parceria proporcionou, a competição entre as escolas e professores.

Eu acho que um dos pontos negativos que teve foi a concorrência entre as escolas. Então, nessa parte, eu acho que teve uma concorrência que foi negativa, porque em vez de ficar uma coisa tranquila, fluente dentro da escola, acabou tornando-se uma competição (DOCENTE 2 DA ESCOLA B).

A professora denuncia uma prática de competição entre as escolas, o que gerou conflitos na rede municipal, sobretudo com a criação por parte da SME do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos. Essa prática de avaliação foi uma política implantada no município com influência da parceria, sendo avaliados todos os alunos em Língua Portuguesa e Matemática, com as avaliações elaboradas por técnicos da SME.

Foi observado que os professores não gostavam que a escola onde atuavam tivesse um baixo desempenho nas avaliações do município. Mesmo aqueles professores que apresentaram resistências diante da parceria sentiam-se incomodados com os resultados da escola. Esse fato gerou um espírito de

competição entre as escolas, pois ninguém queria que sua escola ficasse com uma classificação indesejada nos painéis e instrumentos de divulgação de resultados da secretaria municipal de educação. Esse processo de divulgação dos resultados gerou uma espécie de *ranking* das escolas municipais, causando muitos conflitos entre os professores e uma forte pressão por parte das equipes diretivas das escolas e das famílias dos alunos, cobrando mais empenho dos profissionais da escola, criando uma espécie de performatividade (BALL, 2005) que gera sobre os professores os efeitos do terror da política de responsabilização e da prestação de contas (BROOKE, 2006).

Outro instrumento que também gerou conflitos e intensificou a competição entre as escolas e entre os professores foi a criação por parte da SME da política de premiação, por meio da implantação do “Prêmio Educação – Descobrimo Talentos”, que foi uma promoção da SME para “identificar, valorizar, disseminar e recompensar experiências desenvolvidas através de processos no ensino/aprendizagem de boa qualidade” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO, 2010). Todos os professores poderiam participar, desde que seus projetos respeitassem as exigências do edital de inscrição. Os projetos finalistas recebiam uma premiação em dinheiro, como forma de reconhecimento e incentivo. Entretanto, essa prática gerou e tem gerado muitos conflitos nas escolas da rede municipal, como pode ser observado na declaração do professor:

[...] Inclusive já criaram as premiações para as melhores práticas e pessoas “caíram de cabeça” nesse negócio, agora mostrar um *outdoor*, vamos dizer assim, é muito bonito, só que na prática a gente sabe que não aconteceu nada daquilo que eles registraram lá (DOCENTE 5 DA ESCOLA A).

Diante disso, percebeu-se que esses processos que se apresentaram como reconhecimento e incentivo foram estratégias para segregarem os professores e combaterem as resistências diante da parceria.

A competição entre os professores pode estar relacionada também aos efeitos da performatividade que atingem variados aspectos, desde o “emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores” (HYPOLITO, 2010, p. 1341).

O incentivo à participação nos concursos de novas práticas promovidos pelas equipes diretivas do município e a política de premiação adotada podem

indicar um caminho a ser trilhado pelas redes municipais que contam com a assessoria das parcerias público-privadas, que é a introdução do pagamento por *performance*. Esse modelo causa o impacto da diferenciação interna na carreira docente e está relacionado ao desempenho das escolas, o que pode provocar um aumento brutal da competitividade em busca do melhor desempenho (HYPOLITO, 2010). Essas práticas de pagamento por *performance* já vêm sendo uma tendência em alguns estados brasileiros, como é o caso de Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo (ZAPONI e VALENÇA, 2009) e Rio Grande do Sul (HYPOLITO, 2010), que adotaram as políticas de responsabilização escolar, que consistem na remuneração variável dos professores e funcionários mediante o desempenho, com base nos resultados dos alunos nas avaliações.

Os depoimentos das professoras sobre as possíveis implicações da parceria sobre o trabalho docente foram marcados pelas divergências e contradições, mais uma vez evidenciou uma polarização entre os professores, revelando um forte processo de controle do trabalho sob a égide da organização do trabalho escolar, mas também revelou denúncias de práticas de sala de aula com processos de intensificação do trabalho docente.

Assim sendo, a parceria implantada nas escolas do município gerou implicações no trabalho docente. Mesmo algumas professoras considerando que essas implicações não tenham impactado de maneira negativa em seu trabalho, ficaram evidentes, em suas falas, as características dos novos processos de trabalho, sobretudo no aumento de papéis a serem preenchidos e nos monitoramentos das atividades dos alunos em sala de aula.

O trabalho docente passou a ser controlado sistematicamente pelas equipes diretivas das escolas, por meio das visitas em sala de aula e, sobretudo, pelo acompanhamento dos resultados da classe, através dos gráficos e tabelas expostos nos painéis das salas e da escola, observando assim maior controle sobre o trabalho docente e sobre os resultados das escolas (BALL, 2005). Esse controle também acontecia pelos próprios alunos e pela comunidade escolar, pois comparavam os resultados das classes, criando uma pressão nos docentes por melhores resultados de suas turmas. Também colaboraram para esse processo de controle as práticas de avaliação dos profissionais da educação por meio das “pesquisas de satisfação” que eram aplicadas pelas equipes diretivas das escolas,



sendo o trabalho do professor avaliado por toda comunidade escolar, além dos processos de avaliação desenvolvidos pela parceria.

O trabalho dos professores foi impactado pelo processo de intensificação, além do aumento das novas práticas que tinham que ser realizadas na escola, muitos professores levavam trabalho para casa, além dos planos de aula, correção de atividades e avaliações, entre outros, os professores tinham que manter em dia os “monitoramentos” dos alunos. Esses “monitoramentos” eram preenchidos em casa, assim como a correção das “missões, metas e planos de ações” dos alunos. A intensificação também aconteceu por meio das reuniões dos grupos de professores que eram responsabilizados por criarem projetos inovadores para a escola. Essas reuniões aconteciam em horários diferentes da carga horária de trabalho dos professores e essas horas de trabalho não eram remuneradas.

Como consequência dessa intensificação do trabalho docente, o tempo para se desenvolver com os alunos as atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem ficou comprometido, prejudicando o desenvolvimento dos alunos e levando alguns professores a construir um cenário pedagógico em suas salas de aula. Esses processos de maquiagem foram estratégias criadas pelos professores diante do forte controle do trabalho, dos processos de avaliação e da pressão por resultados implantados pela parceria. Esses processos de intensificação do trabalho docente também provocaram a competição entre as escolas e entre os professores, que foram motivados a criarem novas práticas e concorrerem entre si por prêmios em dinheiro, afetando diretamente a possibilidade de criação de um trabalho mais coletivo e democrático, respeitando as realidades da comunidade escolar e das pessoas envolvidas.

Portanto, todas as implicações no trabalho docente oriundas da parceria implantada nas escolas pesquisadas estão relacionadas com os efeitos das reformas educativas ocorridas na Europa, na América do Norte, na América do Sul e em outras partes do mundo, confirmando uma tendência de transferir modelos políticos de determinados contextos para outras realidades políticas e econômicas muito diferentes (BALL, 2002, BARROSO e VISEU, 2004, MAROY, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender as implicações das parcerias público-privadas na gestão da escola pública brasileira e no trabalho docente, por meio da parceria entre a Fundação Pitágoras e a Rede Municipal de Educação do município de Santo Antônio do Amparo, no Estado de Minas Gerais. A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental, no período que abrange os anos 2007 a 2010, justificando-se pela tentativa de ampliar as reflexões sobre a parceria público-privada na educação, enfocando a gestão, o funcionamento da escola e a organização do trabalho docente.

A discussão sobre os conceitos de público e privado é um tema histórico na sociedade e, conseqüentemente, também se tornou presente no campo educacional.

Assim, os embates do público e do privado em torno da educação brasileira já se faziam presentes nas discussões das primeiras Constituições, consolidando-se como um tema sempre corrente nas ulteriores legislações e sempre garantindo privilégios para os interesses privados. Essa presença constante dos ideais privatistas nas legislações e nos espaços públicos está relacionada com a formação cultural e social dos brasileiros, os quais são herdeiros de características arraigadas nos meios familiares, em que a prática de favorecimento ao privado é a lógica que prevalece, apresentando aversão às características da imparcialidade e da impessoalidade, próprias do Estado Moderno.

A abordagem histórica das políticas educacionais no Brasil mostra que as lutas entre os interesses públicos e os privados se desenvolveram em torno dos temas da gratuidade, laicidade, bolsas de estudos, ensino religioso, subsídio estatal, isenção tributária e destinação dos recursos públicos.

Nos dias atuais, novos embates do público e do privado vêm sendo registrados no campo educacional, caracterizando um “novo movimento da educação privada”, por meio das parcerias público-privadas, que consistem na venda de material apostilado privado para as escolas públicas, na assessoria para gestão educacional, na oferta de vagas por instituições de educação infantil privadas, subvencionadas pelo poder público e nas parcerias entre empresas privadas e escolas públicas, com ênfase na responsabilidade social da empresa.

A literatura tem mostrado que esse novo fenômeno da relação do público e do privado na educação é uma consequência dos processos de municipalização, oriundos das reformas políticas e educacionais que ocorreram nas últimas décadas, tanto no âmbito internacional como nacional; e as parcerias firmadas entre os setores públicos e as instituições privadas têm apresentado uma expansão do mercado educacional, juntamente com o aumento da lucratividade.

As parcerias público-privadas que garantem as ofertas de vagas por instituições de educação infantil têm apresentado uma ausência do poder público no oferecimento dessa modalidade de ensino. O crescimento atual dessa estratégia de parceria está relacionado ao FUNDEB, que viabiliza a transferência de recursos públicos para organizações privadas sem fins lucrativos; ao Programa Bolsa Creche, que aumentou as matrículas dessa modalidade na rede privada; à pressão exercida pelo Ministério Público pela garantia das matrículas na educação infantil; e à Lei de Responsabilidade fiscal, que limita os gastos da administração pública, provocando, assim, a busca por alternativas que tenham “custos menores”.

No que se refere às parcerias que vendem material apostilado, a literatura vem mostrando que essa modalidade de parceria público-privada tem sido motivada pela tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e dos trabalhos desenvolvidos nas escolas. Isso tem causado implicações importantes para a educação pública, pois esse tipo de material, na maioria das vezes, não é submetido a qualquer forma de controle social ou técnico e também apresenta baixa qualidade conceitual e pedagógica, representando uma estratégia das empresas privadas de venderem para os municípios um material de custo mais baixo e diferente daqueles que são elaborados para suas escolas.

A literatura também evidencia que a aquisição desses materiais é uma opção do Executivo e, em muitos casos, do próprio prefeito, que utiliza o “mito” da excelência privada como propaganda política, pois a população tem a tendência de relacionar a “qualidade” da escola às “marcas” do setor privado educacional. A aquisição dos materiais pedagógicos pelas prefeituras também incide em um gasto duplo do dinheiro público, pois já existe um gasto para a aquisição do livro didático, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), além de submeter o direito de todos a uma educação de qualidade à “lógica do lucro” e de uma “nova forma de reprodução do capital”.

A modalidade de parceria público-privada para a assessoria da gestão educacional nas escolas públicas tem sido caracterizada pela tendência da implantação das técnicas gerenciais das empresas privadas nos espaços públicos escolares, próprias do modelo da “gestão da qualidade total em educação”, implantando a lógica da eficiência, da avaliação, do controle de gastos e resultados, dos monitoramentos, da premiação e dos bons exemplos, da satisfação do consumidor e, principalmente, da formação de lideranças, o que vem estimulando a cultura da concorrência entre professores e alunos que são homogeneizados por metas. Essa modalidade de parceria público-privada ainda tem implicado de forma negativa na autonomia dos profissionais que trabalham nas escolas e na construção de uma gestão democrática da escola pública.

As parcerias entre as empresas privadas e as escolas públicas, com ênfase na responsabilidade social, têm sido caracterizadas na literatura como “assistencialismo social” e têm promovido a redução da escola a um espaço de reprodução social e a um espaço de naturalização da solidariedade por meio do trabalho voluntário, além da “manutenção do controle social”. Essas parcerias têm revelado o grande interesse dos empresários pelas escolas públicas, devido à possibilidade do *marketing* da responsabilidade social, dos benefícios fiscais e da formação para o trabalho.

Essa modalidade de parceria tem se revelado como forma renovada de privatização da educação e tem indicado que a participação das empresas nos espaços escolares está ancorada num forte conteúdo ideológico que opera sobre o “currículo oculto” da escola, que passa a produzir e reproduzir formas e práticas de regulação comportamental e cultural dos estudantes, de forma a habituá-los à lógica hegemônica, proporcionando um imobilismo de reivindicação de direitos sociais e uma possível “eternização da pobreza”.

A parceria que foi objeto deste estudo está sendo 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.

A metodologia utilizada nesta pesquisa possibilitou identificar as principais implicações que a parceria público-privada proporcionou na educação municipal durante a implantação do sistema de gestão integrado e que ainda continua

acontecendo, porém com um controle mais brando, devido à grande resistência dos docentes.

Assim, chama 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, apontada em alguns depoimentos como prática autoritária e controladora 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; entretanto, foram encontrados indícios de que as “vozes” da comunidade de pais eram validadas de acordo com os interesses das lideranças escolares.

A parceria também provocou a substituição do Projeto Político Pedagógico, considerado um dos principais instrumentos de participação e autonomia da escola pública, por outro instrumento nomeado “Plano de Melhoramento”, concebido como promotor das metas e estratégias de trabalho da “gestão da qualidade”, definido no âmbito da referida parceria.

A implantação desses processos de mudanças nos ambientes escolares provocou grandes divergências de opiniões entre os profissionais da educação e, conseqüentemente, aceitação e resistências diante das “novas” práticas controladoras e intensificadoras do trabalho docente e da gestão escolar. 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.

Contudo, também foram observadas práticas que contribuíram para produzir nos docentes um “sentimento de profissionalismo” e “autointensificação”, o que se relaciona com o 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.

Considerando todas essas implicações nas escolas pesquisadas, advindas da parceria público-privada, constatou-se a existência de práticas de trabalho com base numa racionalidade tecnicista e administrativa; 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 constataram 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.

Assim sendo, este 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.

Esta pesquisa nos ajudou a evidenciar 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”. O desafio de lutar por um espaço público que possa ser capaz de formar pessoas para uma sociedade mais justa, diversa e igualitária passa pela construção pública da escola pública, que permita que os objetivos educacionais sejam debatidos publicamente e democraticamente.

Enfim, sem a pretensão de abarcar todas as questões referentes ao tema estudado, entretanto apresentando condições de análise, espera-se que este estudo possa contribuir para as discussões das políticas públicas educacionais, colaborando para a compreensão da complexa relação do público e do privado, a qual é passível de pesquisas acadêmicas mais aprofundadas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Educação e Patrimonialismo. In: MARTINS, Carlos Benedito; SIMSON, Olga Moraes Von (Org.). O Público e o Privado na Educação Brasileira Contemporânea. *Cadernos Cedes*. São Paulo, n. 25, p. 9-26, 1991.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. *Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

ADRIÃO, 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. 2009a. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em maio. 2010.

ADRIÃO, Theresa *et al.* Estratégias para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo. In: *Relatório final do Projeto de Pesquisa*. Processo nº 2007/54207-4 (FAPESP). 2009b. Disponível em <<http://www.bv.fapesp.br/>>. Acesso em nov. 2010.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel F. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel F.; GARCIA, Teise. Iniciando o debate sobre compra de sistemas de ensino em municípios paulistas. In: Relatório técnico parcial. Projeto de pesquisa: *Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise de parcerias público-privado no Estado de São Paulo*. Processo nº 07/54207-4 (FAPESP). 2008. Disponível em <<http://www.bv.fapesp.br/>>. Acesso em nov. 2010.

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel F. Parcerias entre prefeituras e a esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: *Anpae, XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Congresso Ibero-Americano*, 2007, Porto Alegre/RS.

ADRIÃO, Theresa. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 79-98, abr. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em maio. 2011.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação? *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, Brasília, 2007.



ADRIÃO, Theresa. Estratégias municipais para a oferta da educação pública no Estado de São Paulo. Projeto de Pesquisa (Fapesp), 2007. Disponível em <<http://www.bv.fapesp.br/>>. Acesso em nov. 2010.

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

ADRIÃO, Teresa; PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégia para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T. e PERONI, V. (Orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre o estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-153.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32. Ago. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: maio. 2010.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, abr. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: fev. 2011.

AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação educacional – para uma análise sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia – Centro de estudos em Educação e Psicologia, 1998. Disponível em <<http://www.wordcat.org/>>. Acesso em: jun. 2010.

AMORIM, Ivair Fernandes de. 2008. *Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino*. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2008. Disponível em <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/>. Acesso em: fev. 2011.

ANDERSON. Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILLI Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAUJO, Adilson Cesar de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. *Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009.

ARELARO, Lisete. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação

política? *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 899-919. out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em nov. 2010.

ARELARO, L. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate*. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 51-66.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Quando a escola se define por dentro. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, nov./dez. 1995.

AVRITZER, Leonardo. *A dinâmica da participação local no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, set. 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em nov. 2010.

AZEVEDO, Fernando de. *et al. Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. Coleção Educadores.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em mar. 2011.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: mar. 2011.

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a uma perspectiva internacional en las políticas educativas. In: MARIANO, Narodowski (Org.) *Nuevas tendencias em políticas educativas*, 2002. Granica.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Marília Guimarães Moreira. 2009. *As parcerias público-privadas nas escolas estaduais de Uberlândia (1995-2008)*. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em <<http://www.bibliotecas.ufu.br/>>. Acesso em: jun. 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1992.

BARROSO, João. Da política baseada no conhecimento às práticas baseadas em evidências. Consequências para a regulação do trabalho docente. In: DUARTE, Adriana ; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

\_\_\_\_\_. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 92, p. 725-751, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: nov. 2010.

BARROSO, J.; VISEU, S. A emergência de um mercado educativo no planejamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 897-921, set. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: nov. 2010.

BEZERRA, Egle Pessoa. *Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégia para a oferta do ensino?* 2008. Dissertação (mestrado) – Instituto de Biociências, UNESP, São Paulo. Disponível em <<http://wwathena.biblioteca.unesp.br/>>. Acesso em: fev. 2011.

BOBBIO, Norberto. *O conceito de sociedade civil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora Porto, 1994.

BONAL, Xavier. La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, out. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: mar. 2012.

BORGES, Maria Eliza Linhares. *Formando Cidadãos do Mundo: Os 30 Anos do Grupo Pitágoras*. São Paulo: Prêmio, 1997.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Brasília: MARE, 1995. Disponível em <<http://www.bresserpereira.org.br/>>. Acesso em abr. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em jun. 2010.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER PEREIRA, L. C. e SPINK, P. (Org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. 1995. *O público e o privado e a LDB*. Tese de (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1995.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 36, n.128, p. 377-401, ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em mar. 2012.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (Org.) *Educação e Trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n.122, p. 445-466, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em mar. 2011.

BUENO, M. S. S.; DOURADO, L. F. O público e o privado em educação. In: WITTMAN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Orgs.). *Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997* (p. 77-91). Campinas: Autores Associados, 2001.

CAIN, Alessandra Aparecida. 2009. *O atendimento ao ensino fundamental: análises de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de "sistema de ensino"*. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2009. Disponível em <<http://wwwathena.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: fev. 2011.

CAMARGO, E. A. S. P. *et al.* Educação: de direito de cidadania a mercadoria. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 727-731, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em mar. 2011.

CANDIDO, Antonio. O significado de "Raízes do Brasil". In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra Brasil: proposta de governo*. Brasília: [s.n.], 1994.

CARNOY, M. *Estado e Teoria Política*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CLAD. *Uma nova gestão pública para a América Latina*. 1998. Disponível em <<http://wwwclad.org/>>. Acesso em: jun. 2010.

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci e a sociedade civil. *Sítio Gramsci e o Brasil*. Disponível em <<http://www.artnet.com.br/gramsci/>>. Acesso em: nov. 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson; COMPARATO, Fábio Konder; OLIVEIRA, Francisco de. Como pensar? *Lua Nova*, São Paulo, n. 54, p. 87-132, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jan. 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COUTINHO, K. D. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos shopping centers. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 955-982, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jan. 2011.

CURY, C. R. J. Projetos republicanos e a questão da educação nacional. In: VAGO, T, M. (Org.). *Intelectuais e escola pública no Brasil: séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Mazza, 2009. p. 79-103.

\_\_\_\_\_. Um novo movimento da educação privada. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo, Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_.; HORTA. J. S. B.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade- Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. A Educação na Revisão Constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3ª ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Vol. 18, n. 2, jul/dez. São Bernardo do Campo: Anpae, p. 163-174, 2002.

\_\_\_\_\_. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. O público e privado na educação contemporânea: tendências e posições. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 81, mai. 1992.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1998.

DALE, Roger. O Marketing do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DAVIES, Nicholas. *O público, o privado e o estatal no pensamento educacional brasileiro*. 2003. Disponível em <<http://www.uff.br/feff/docs/pubprivadopensaeducafeuff.doc>>. Acesso em: abr. 2010.

DELGADO, Fernanda Marcela. *A educação municipal e a relação público x privado: um estudo de caso em Fernão/SP*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2010. Disponível em <<http://wwwathena.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: fev. 2011.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito Administrativo*. 22 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. *Direito Administrativo*. 20 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parcerias na Administração Pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

\_\_\_\_\_. *Direito Administrativo*. 13 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

DOMICILIANO, Alessandra Cássia. 2009. “O Programa ‘Bolsa Creche’ nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada? 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio de Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2009. Disponível em <<http://wwwathena.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: fev. 2011.

DOMICIANO, A. C. *A implantação da Lei Municipal nº 5.081 de 19 de dezembro de 2001, no município de Piracicaba: uma análise do programa Bolsa Creche*. 123 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006. Disponível em <<http://wwwathena.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: fev. 2011.

DOMICIANO, A. C.; ADRIÃO, T. Uma análise do programa Bolsa creche no município de Piracicaba. *Educação. Teoria e Prática* (Rio Claro), v. 13, p. 97-110, 2005.

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: NAURA, S. C. F.; MÁRCIA, A. S. A. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo, Cortez, 2001.

DUARTE, M. R. T.; MAGRI, S.L. Redes públicas de ensino. In: LIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DUARTE, A. O trabalho docente em debate: concepções, demandas e antagonismos. In: *Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da sociologia da educação*. João Pessoa, 2008.

FÁVERO, Osmar. *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baía. Introdução. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

FELDFEBER, Myriam; SAFORCADA, Fernanda; JAIMOVICH, Analía. *A educação nas Cúpulas das Américas: seu impacto na democratização das Américas*. 2005. Disponível em [http://www.lpp-buenosaires.net/LPP\\_BA/Publicaciones/documentos/EI3\\_Cumbres\\_resumen\\_Portugues.pdf/](http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI3_Cumbres_resumen_Portugues.pdf/). Acesso em: mar. 2012.

FELDFEBER, Myriam. La redefinición del espacio público: el caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. *Educ. Soc.* Campinas, v. 24, n. 84, p. 923-943, set. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jan. 2012.

FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. de S. (Orgs.). *Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte, Movimento de Cultura Marxista, 1994.

GADOTTI, M. Escola Pública Popular. *Educação Municipal*, São Paulo, ano I, n. 2, dez. 1988.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 2 ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n.106, p. 63-85, abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jan. 2012.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: *REA – Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

GOMES, Hélio. *ABC de termos comuns*. Glossário de termos técnicos do Sistema de Gestão Integrado. Fundação Pitágoras, 2007.

GOROSTIAGA, J. M.; VIEIRA, L. M. F. Tendências nacionais e subnacionais no governo escolar: Argentina e Brasil, 1990-2010. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

GIDDENS, A. *A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. *Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança Estrutural na Esfera Pública*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1984.

HANNAH, Arendt. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, José Silvério Baía. A Constituinte de 1934: Comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n.113, p. 1337-1354, dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: fev. 2012.

KRAMER, Sonia. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cad. Pesqui.* v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007.

KRAWCZYK, Nora Rut. O PDE: novo modo de regulação estatal? *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 797-815, dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: abr. 2010.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Homogeneidad y Heterogeneidad: un estudio comparativo sobre la reforma educativa de la década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, v. 33, n. 2, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.cl/scielo/>>. Acesso em jan. 2012.

KRAWCZYK, Nora Rut. Política de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799- 819, out. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andréa do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F., OLIVEIRA, M.A.M. *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papius, 2009, p. 19-38.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.



LEHER, R. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LESSARD, C. e TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUMERTZ, Juliana Selau. 2008. *A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola*. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/>>. Acesso em fev. 2011.

LUZ, Liliene Xavier. Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina. *Educ. Soc.*, Campinas v. 32, n. 115, p. 437-452, abr.-jun. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.cl/scielo>>. Acesso em set. 2011.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa? In: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

MAROY, C. Régulation des systèmes éducatifs. In: Van Zanten, A. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF, p. 574-578, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. *Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7 ed. São Paulo: HUCITEC, 2000.

MIZUKI, V.; SILVEIRA, A. A. D. Parcerias entre os municípios paulistas e a esfera privada para a oferta de vagas na educação infantil: influência da atuação do Ministério Público Local? In: *XXIV Simpósio Brasileiro III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação, 2009*. Anais do XXIV Simpósio Brasileiro III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória: Anpae-UFES, 2009.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: O papel político-ideológico do “terceiro setor”. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo, Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. Características do embate dominante sobre o (conceito) “terceiro setor”. In: MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*, São Paulo: Cortez, 2002. p. 51-87.

O'DONNELL, G. *Reflexões sobre os Estados Burocráticos-Autoritários*. São Paulo: Vértice, 1986.

OLIVEIRA, Antônio Glauber Alves *et al.* A participação do setor privado na gestão do sistema municipal de educação em Teresina-PI: o caso do programa gestão nota 10 do Instituto Ayrton Senna. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 4, nº 8, p. 74-81. JUL/DEZ. 2010.

OLIVEIRA, Francisco de. Como pensar? *Lua Nova*, 2001, n.54, pp. 87-132. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jan. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBPAE*, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. *Educ. Soc.*, Ago 2007, vol. 28, n.99, p.355-375. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jun. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educ. Soc.*, v. 26, n. 92, Out. 2005. . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jun. 2011.

\_\_\_\_\_. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144. Set./Dez. 2004. . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jun. 2011.

\_\_\_\_\_. As Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F.(Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e planejamento: A escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Qualidade Total: autonomia e garantia de sucesso escolar na escola básica? *Pro-Posições*, Campinas, vol. 8, n. 3, p. 119-127, nov. 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. . Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jun. 2011.

\_\_\_\_\_. A Educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

PAIVA, Vanilda (Org.). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

PAOLIELLO, Maria do Carmo. 2007. *A construção da dimensão pública na escola estatal brasileira*. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

PAREDES, Eugenia Coelho. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. In: MENIN, Maria Suzana; SHIMIZU, Alessandra (Orgs.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

PERONI, 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.

PERONI, Vera *et al.* Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jun. 2010.

PINI, Mônica Eva; MELO, Savana Diniz Gomes. Argentina e Brasil: mudanças e contradições nas políticas educacionais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; PINI, Mônica Eva; FELDFEBER, Myriam (Orgs.). *Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

PIRES, Daniela de Oliveira. 2009. *A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à educação*. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/>>. Acesso em fev. 2011.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PULHEZ JUNIOR, Newton Vasconcelos. 2010. *Análise da caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos na legislação brasileira no período republicano*. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/>> Acesso em: fev. 2011.

RIBEIRO, Renato Janine. *Jornal da Ciência Hoje*. Rio de Janeiro, Ano XI, n.

349, ago. 2006.

ROCHA, Ana Brígida Borges da. 2008. *Parceria entre o público e o privado em educação: implicações do programa escola campeã para a gestão escolar*. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em <<http://www.faculdadedombosco.edu.br/biblioteca/>>. Acesso em: fev. 2011.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e Modernidade na Educação: O Processo Constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (Org.) *A educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988*. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

ROSSI, Lucilene. 2009. *Oferta educacional e parceria com o setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10.000 habitantes*. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2009). Disponível em <<http://wwwathena.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: fev. 2011.

ROSSI, Lucilene. Parcerias entre o Poder Público e a Esfera Privada como Instrumentos de Descentralização da Ação Estatal: diferentes perspectivas. In: *Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n. 31. 2008, p. 35-52. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/>>. Acesso em nov. 2011.

SANDER, Benno. Gestão educacional: concepções em disputa. *Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, jan./jun. 2009.

SANTIAGO, Gabriel Lomba. *Três leituras básicas para entender a cultura brasileira*. Campinas: Editora Alínea, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em jan. 2012.

SANTOS, Karine Melo dos. *Um estudo de caso no município de Votuporanga: análise da parceria público-privado para compra de material apostilado*. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008. Disponível em <<http://wwwathena.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: fev. 2011.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: nov. 2011.

SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: SAVIANI, D. (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Aracaju: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. “A Defesa da Escola Pública”. In: SAVIANI, D. *Ensino Público e algumas falas sobre Universidade*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SEMERARO, Giovanni. Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 66, p. 65-83, abr.1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: abr. 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o público/mercantil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, abr. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: abr. 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: abr. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Marica Célia de; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e consolidação do consenso: ano de 1990. In: \_\_\_\_\_. *Política Educacional*. 2 ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

SILVA, Inajara Iana; PINHEIRO, Denise. Sistema de Gestão Integrado: a implantação de uma parceria no município de São José dos Campos. In: *Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, 2009. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/>>. Acesso em nov. 2011.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: abr. 2011.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, ago. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: abr. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br>>. Acesso em: abr. 2011.

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. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jun. 2010.

SOUSA, Sandra Zakia Lian de. Parceria escola-empresa no Estado de São Paulo: mapeamento e caracterização. *Educ. Soc.*, Campinas, v.21, n. 70, p. 171-188 Abr. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: jun. 2010.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Formas renovadas de privatização da educação no Brasil: o trabalho voluntário e a responsabilidade social da empresa (SER). *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 19, n. 32, jan-jun. 2009, p. 73-88. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/>>. Acesso em nov. 2011.

SPEGIORIN, Daniela Junqueira. Parcerias entre os setores públicos e privados na educação: necessidade ou opção política? In: *III Mostra de Trabalhos e Pesquisa do Curso de Pedagogia (USP/RP)*, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, 2008. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/>>. Acesso em nov. 2011.

SUSIN, Maria Otilia Kroeff. 2005. *A educação infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias*. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/>>. Acesso em fev. 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVARES, Elizabeth dos Santos. 2003. *A proposta de descentralização no sistema educativo do Estado de São Paulo: um modelo de gestão para as Diretorias de Ensino: Do discurso às Práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 2003. Disponível em <<http://wwwsapientia.pucsp.br/>>. Acesso em: fev. 2011.

VAINI, Solange Salussolia. 1999. *Parceria: Os perigos da educação (com)partilhada – A influência da iniciativa privada no currículo de uma escola pública municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP, São Paulo, 1999. Disponível em <<http://wwwsapientia.pucsp.br/>>. Acesso em: fev. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3 ed. Campinas: Papirus, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIDAL, Maria Helena Candelori. 2006. *Atando nós que constroem redes: a expansão da Rede Pitágoras no contexto da transnacionalização da educação*. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em <<http://www.bibliotecas.ufu.br/>>. Acesso em: jun. 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *R. Bras. Est. Pedag.* Brasília, v. 8, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Org.) *Política Educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.

WHITTY, G.; POWER, S. Mercados educacionais e a comunidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 84, 791-815, set. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo/>>. Acesso em: abr. 2011.

WHITTY, G.; POWER, S. A escola, o Estado, e o mercado: a investigação do campo atualizada. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.15-40, Jan/Jun 2002.

ZAPONI, M; VALENÇA, E. Políticas de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco. 2009. Disponível em: <[http://somnia.tempsite.ws/p/adm/pdf\\_upload/24AGOSTO201014.36.47262.pdf](http://somnia.tempsite.ws/p/adm/pdf_upload/24AGOSTO201014.36.47262.pdf)>. Acesso em: fev. 2012.

## **HOMEPAGES CONSULTADOS**

[www.artnet.com.br/gramsci](http://www.artnet.com.br/gramsci)

[www.athena.biblioteca.unesp.br](http://www.athena.biblioteca.unesp.br)

[www.bresserpereira.org.br](http://www.bresserpereira.org.br)

[www.biblioteca.ufu.br](http://www.biblioteca.ufu.br)

[www.camarasaa.mg.gov.br](http://www.camarasaa.mg.gov.br)

[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

[www.clad.org](http://www.clad.org)

[www.fapesp.org](http://www.fapesp.org)

[www.faculadedombosco.edu.br/biblioteca](http://www.faculadedombosco.edu.br/biblioteca)

[www.fundacaopitagoras.com.br](http://www.fundacaopitagoras.com.br)

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

[www.ipp\\_buenosaires.net](http://www.ipp_buenosaires.net)

[www.kroton.com.br](http://www.kroton.com.br)

[www.lume.ufrgs.br](http://www.lume.ufrgs.br)

[www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br](http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br)

[www.presidencia.gov.br/legislação](http://www.presidencia.gov.br/legislação)

[www.projecta.edu.br](http://www.projecta.edu.br)

[www.santoantoniодоamparo.mg.gob.br](http://www.santoantoniодоamparo.mg.gob.br)

[www.sapientia.pucsp.br](http://www.sapientia.pucsp.br)

[www.scielo.org](http://www.scielo.org)

[www.seer.fclar.unesp.br](http://www.seer.fclar.unesp.br)

[www.somnis.tempsite.ws](http://www.somnis.tempsite.ws)

[www.uff.com.br](http://www.uff.com.br)

[www.wordcat.org](http://www.wordcat.org)

## **DOCUMENTOS**

SANTO ANTÔNIO DO AMPARO. *Plano de Melhoramento da Escola*. Dispõe sobre a missão, visão, metas, medidas e estratégias das escolas. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Santo Antônio do Amparo, 2010.

SANTO ANTÔNIO DO AMPARO. *Termo de Parceria*. Termo de parceria entre a Fundação Pitágoras, Prefeitura de Santo Antônio do Amparo/MG e a Prefeitura de Ibituruna/MG. Santo Antônio do Amparo, 2007 (mimeo).

## **OUTRAS FONTES**

CASA DA CULTURA. *História da instrução pública em Santo Antônio do Amparo*. Santo Antônio do Amparo, 1993.

## **ENTREVISTAS**

*CONSULTORA DA FUNDAÇÃO PITÁGORAS*. Entrevista realizada por Kildo Adevaír dos Santos. Ibituruna, 7 de abril de 2012.

*SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO*. Entrevista realizada por Kildo Adevaír dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 22 de junho de 2011.

*DIRETORA DA ESCOLA A*. Entrevista realizada por Kildo Adevaír dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 16 de fevereiro de 2011.

*SUPERVISORA 1 DA ESCOLA A*. Entrevista realizada por Kildo Adevaír dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 23 de fevereiro de 2011.

*SUPERVISORA 2 DA ESCOLA A*. Entrevista realizada por Kildo Adevaír dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 23 de fevereiro de 2011.

*SECRETÁRIA DA ESCOLA A*. Entrevista realizada por Kildo Adevaír dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 23 de março de 2011.

*DOCENTE 1 DA ESCOLA A*. Entrevista realizada por Kildo Adevaír dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 9 de março de 2011.



*DOCENTE 2 DA ESCOLA A.* Entrevista realizada por Kildo Adevair dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 23 de março de 2011.

*DOCENTE 3 DA ESCOLA A.* Entrevista realizada por Kildo Adevair dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 6 de abril de 2011.

*DOCENTE 4 DA ESCOLA A.* Entrevista realizada por Kildo Adevair dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 13 de abril de 2011.

*DOCENTE 5 DA ESCOLA A.* Entrevista realizada por Kildo Adevair dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 13 de abril de 2011.

*SUPERVISORA DA ESCOLA B.* Entrevista realizada por Kildo Adevair dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 27 de abril de 2011.

*DOCENTE 1 DA ESCOLA B.* Entrevista realizada por Kildo Adevair dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 11 de maio de 2011.

*DOCENTE 2 DA ESCOLA B.* Entrevista realizada por Kildo Adevair dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 25 de maio de 2011.

*DOCENTE 3 DA ESCOLA B.* Entrevista realizada por Kildo Adevair dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 8 de junho de 2011.

*DOCENTE 4 DA ESCOLA B.* Entrevista realizada por Kildo Adevair dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 8 de junho de 2011.

*DOCENTE 5 DA ESCOLA B.* Entrevista realizada por Kildo Adevair dos Santos. Santo Antônio do Amparo, 22 de junho de 2011.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### ROTEIROS DE ENTREVISTAS

#### **Entrevista com a Secretária Municipal de Educação**

- 1) Como era a gestão da educação no município antes da implantação do SGI?
- 2) Quais os motivos que levaram ou motivaram a adoção do SGI? Por que a Secretaria de Educação decidiu estabelecer uma parceria com a Fundação Pitágoras para a implantação do SGI?
- 3) Qual era a expectativa inicial da Secretaria quanto ao SGI?
- 4) Como e quando o SGI chegou às escolas?
- 5) Como foi a chegada do SGI nas escolas? Houve aceitação, resistências?
- 6) Como foi o financiamento para a implantação do SGI?
- 7) O SGI trouxe alterações para a Gestão das escolas? Quais?
- 8) O SGI trouxe alterações para o Trabalho dos professores?
- 9) O SGI trouxe alterações para a aprendizagem dos alunos?
- 10) O SGI trouxe alterações para a Política de Gestão Educacional do Município?
- 11) Relacione três pontos positivos e três pontos negativos do SGI para o seu trabalho.
- 12) Como a Secretaria de Educação encaminhou as orientações durante a implantação do SGI? (reuniões coletivas, orientações escritas, reuniões na escola, entre outros?)
- 13) Qual a importância do SGI para a Gestão da Secretaria Municipal de Educação?
- 14) Que ações provenientes do SGI ainda estão em vigor?
- 15) O que você gostaria de acrescentar nessa entrevista?

### **Entrevista com a Diretora Escolar**

- 1) Porque, como e quando o SGI chegou à escola?
- 2) Qual era a expectativa inicial da escola quanto ao SGI?
- 3) Como foi a inserção do SGI na escola? (existiram manifestações de resistência, de aceitação?)
- 4) O SGI trouxe alterações para o seu trabalho?
- 5) O SGI trouxe alterações para o trabalho dos professores?
- 6) O SGI trouxe alterações para a gestão da escola?
- 7) O SGI trouxe alterações para a aprendizagem dos alunos?
- 8) O SGI trouxe alterações para a Política de Gestão Educacional do Município?
- 9) Como a Secretaria de Educação encaminhou as orientações durante a vigência do SGI?
- 10) Como aconteceu a priorização das metas as quais a escola se propôs alcançar? Quem participou, de que maneira foi a participação, como foram estabelecidos os prazos para que elas fossem alcançadas?
- 11) Como era a gestão da escola antes da implantação do SGI?
- 12) Quais as principais ações colocadas em prática na escola a partir da implantação do SGI?
- 13) Que ações provenientes do SGI ainda são utilizadas na escola?
- 14) Houve alterações na autonomia da escola e na autonomia do gestor após a implantação do SGI?
- 15) O que representa o SGI para você?
- 16) Como você percebe o trabalho com o SGI em relação aos pais e comunidade em geral?
- 17) Relacione três pontos positivos e três pontos negativos do SGI para o seu trabalho.
- 18) O que você gostaria de acrescentar nessa entrevista?

### **Entrevista com a Supervisora Escolar**

- 1) Como e quando o SGI chegou à escola?
- 2) Qual era a expectativa inicial da escola quanto ao SGI?
- 3) Como foi a aceitação do SGI na escola?
- 4) Como era a gestão da escola antes da implantação do SGI?
- 5) O SGI trouxe alterações para seu trabalho?
- 6) O SGI trouxe alterações para a aprendizagem dos alunos?
- 7) O SGI trouxe alterações para o planejamento de conteúdos dos anos escolares?
- 8) O SGI trouxe alterações para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola?
- 9) Como aconteceu a priorização das metas as quais a escola se propôs alcançar? Quem participou, de que maneira foi a participação, como foram estabelecidos os prazos para que elas fossem alcançadas?
- 10) Qual a sua percepção em termos de dificuldades ou facilidades enfrentadas pelo professores durante a implantação do SGI?
- 11) O que representa o SGI para você?
- 12) Como você percebe o trabalho com o SGI em relação aos pais e comunidade em geral?
- 13) O que você gostaria de acrescentar nessa entrevista?

### **Entrevista com os Professores das escolas**

- 1) Como e quando o SGI chegou à escola?
- 2) Qual era a expectativa inicial da escola quanto ao SGI?
- 3) Como era a gestão da escola antes da implantação do SGI?
- 4) O SGI trouxe alterações para seu trabalho?
- 5) O SGI trouxe alterações para a aprendizagem dos alunos?

- 6) O SGI trouxe alterações para o planejamento de conteúdos dos anos escolares?
- 7) O SGI trouxe alterações para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola?
- 8) Como aconteceu a priorização das metas as quais a escola se propôs alcançar? Quem participou, de que maneira foi a participação, como foram estabelecidos os prazos para que elas fossem alcançadas?
- 9) O SGI contribuiu para melhorar seu trabalho em sala de aula?
- 10) Você poderia apontar algumas vantagens e desvantagens de trabalhar com o SGI?
- 11) Na sua opinião, com a implantação do SGI seu trabalho aumentou ou diminuiu?
- 12) Como foi a aceitação do SGI na escola? (Existiram manifestações de resistências? Aceitações?)
- 13) O que você gostaria de acrescentar nessa entrevista?

### **Entrevista com a Secretária Escolar**

- 1) Como e quando o SGI chegou à escola?
- 2) Qual era a expectativa inicial da escola quanto ao SGI?
- 3) Como era a gestão da escola antes da implantação do SGI?
- 4) O SGI trouxe alterações para seu trabalho?
- 5) O SGI trouxe alterações para a aprendizagem dos alunos?
- 6) O SGI trouxe alterações para o planejamento de conteúdos dos anos escolares?
- 7) O SGI trouxe alterações para a construção do Projeto Político Pedagógico da escola?

- 8) Como aconteceu a priorização das metas as quais a escola se propôs alcançar? Quem participou, de que maneira foi a participação, como foram estabelecidos os prazos para que elas fossem alcançadas?
- 9) O SGI contribuiu para melhorar seu trabalho em sala de aula?
- 10) Você poderia apontar algumas vantagens e desvantagens de trabalhar com o SGI?
- 11) Na sua opinião, com a implantação do SGI seu trabalho aumentou ou diminuiu?
- 12) Como foi a aceitação do SGI na escola? (Existiram manifestações de resistências? Aceitações?)
- 13) O que você gostaria de acrescentar nessa entrevista?

### **Entrevista com a Consultora da Fundação Pitágoras**

- 1) Você poderia falar como surgiu a Fundação Pitágoras? Sua origem, seus objetivos?
- 2) Na atualidade qual o objetivo principal da Fundação Pitágoras? E os principais projetos em desenvolvimento?
- 3) Você poderia falar um pouco sobre o Sistema de Gestão Integrado (SGI). Sobre os fundamentos do SGI. Existem estudos, autores, nos quais vocês se baseiam? Como é produzido o material: por quem, de que forma? Quais são os objetivos que se espera alcançar nas escolas, nos professores e nos alunos com projetos como o SGI? O que se espera mudar? Existe uma previsão de duração do SGI nas escolas?
- 4) Em que se fundamenta o investimento da Fundação na gestão para o desenvolvimento da escola?
- 5) Como a gestão pode influenciar no trabalho dos professores?

6) Como você avalia o trabalho que está sendo realizado neste município? Qual a sua opinião sobre os principais problemas das escolas e da administração que motivaram o início do trabalho aqui, no município (ou nestes municípios)? Quais resultados são esperados? Existem metas, prazos?

7) Você poderia falar um pouco sobre as parcerias em educação que estão acontecendo na atualidade? Como você explica a existência dessas parcerias na atualidade?

8) Qual a importância da educação para o mundo contemporâneo? Na sua visão, e também na visão da Fundação, qual é o papel da educação, da escola pública no mundo contemporâneo?

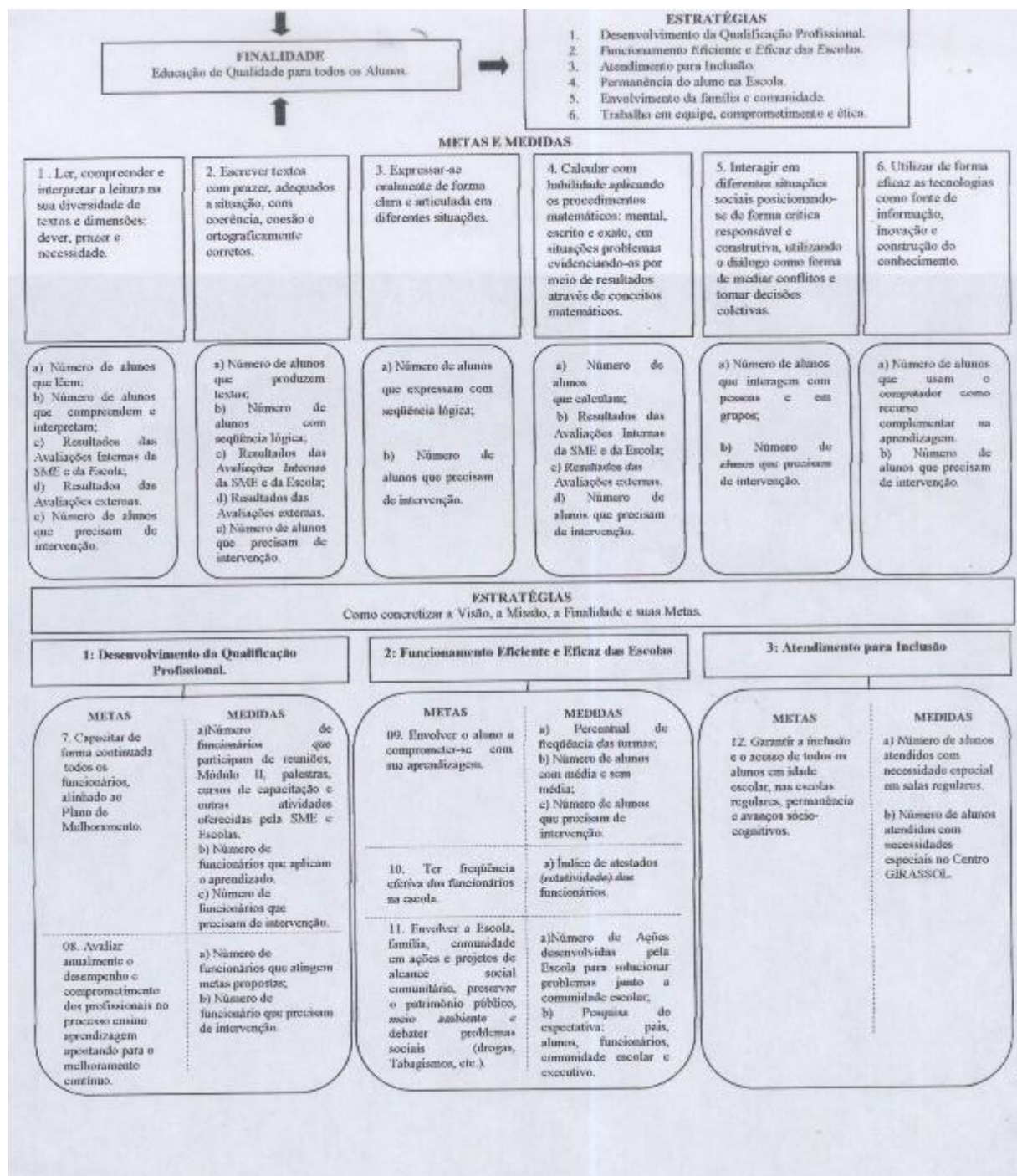
10) Qual a sua compreensão da “Profissão Professor”?

11) O que você gostaria de acrescentar nessa entrevista?



## ANEXO 2

## PLANO DE MELHORAMENTO



## ANEXO 3

### TERMO DE PARCERIA

#### TERMO DE PARCERIA ENTRE FUNDAÇÃO PITÁGORAS , PREFEITURA DE SANTO ANTÔNIO DO AMPARO/MG E PREFEITURA DE IBITURUNA/MG

##### Cláusula 1 – Responsáveis

A Fundação Pitágoras, sediada a Avenida Artur Bernardes,60, Belo Horizonte/MG é representada por seu Presidente, Sr. Evando José Neiva;

A Prefeitura de Santo Antônio do Amparo/MG é representada pelo Prefeito Municipal, Sr. Evandro Paiva Carrara;

A Prefeitura de Ibituruna /MG é representada pelo Prefeito Municipal, Sr.Francisco Antônio Pereira

##### Cláusula 2 – Objeto

Constitui objeto da parceria a implantação do Sistema de Gestão Integrado (SGI) na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas municipais de Santo Antônio do Amparo e Ibituruna, mediante um programa de capacitação de seus profissionais a ser desenvolvido pela Fundação Pitágoras, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino das redes municipais expressa por indicadores de aprendizagem dos alunos.

##### Cláusula 3 – Obrigações e Responsabilidades das Partes

###### 3.1 Compete à Fundação Pitágoras prestar os seguintes serviços, sem ônus financeiro para as Prefeituras

3.1.1 Realizar Jornadas de Campo mensais, com duração de 16 horas, exceto nos meses de janeiro e julho

3.1.2 Distribuir manuais de campo e materiais diversos aos profissionais envolvidos no programa de capacitação

3.1.3 Dar suporte remoto (telefone, fax e internet) aos profissionais envolvidos. nos períodos entre as Jornadas de Campo

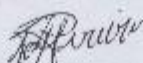
3.1.4 Apresentar aos Prefeitos e Secretárias municipais relatórios mensais de desenvolvimento do programa

###### 3.2 Compete as Prefeituras de Santo Antônio do Amparo e Ibituruna e Secretarias Municipais de Educação

3.2.1 Disponibilizar transporte, alimentação e hospedagem para o consultor designado pela Fundação

3.2.2 Participar integralmente das atividades programadas, garantindo assiduidade e pontualidade dos profissionais.

3.2.3 Assegurar que as ações previstas para o êxito do programa sejam, efetivamente implementadas nas Secretarias e Escolas Municipais.



3.2.4 sensibilizar os integrantes da comunidade escolar – alunos, pais, professores e funcionários – sobre a relevância do programa para os municípios de Santo Antônio do Amparo e Ibituruna.

3.2.5 Colaborar na disseminação do programa para outros municípios

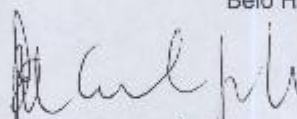
**Cláusula 4 - Prazo**

O prazo para a implantação do Sistema de Gestão Integrado é de dois anos., iniciando em janeiro de 2007 e terminando em dezembro de 2008.

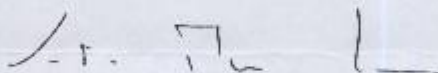
**Cláusula 5 – Propriedade e Divulgação**

Todos os resultados do programa a ser desenvolvido poderão ser divulgados por quaisquer das partes, respeitadas a indicação da autoria dos trabalhos.

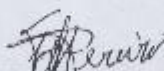
Belo Horizonte, 10 de janeiro de 2007



**FUNDAÇÃO PITÁGORAS**  
Evandro José Neiva – Presidente



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DO AMPARO**  
Evandro Paiva Carrara – Prefeito



**PREFEITURA MUNICIPAL DE IBITURUNA**  
Francisco Antônio Pereira – Prefeito

**TESTEMUNHAS:**

Integreiros  
Nome Tânia Maria Flequeiro  
CPF 528 971 686 - 68  
RG M3 227811

Angela  
Nome Maria José de Jesus  
CPF 551 235 716 - 34  
RG 41352943