

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Selau Lumertz

**A Parceria Público-Privada na Educação:
Implicações para a Gestão da Escola**

Porto Alegre

2008

Juliana Selau Lumertz

**A Parceria Público-Privada na Educação:
Implicações para a Gestão da Escola**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Dra. Vera Maria Vidal Peroni

Porto Alegre

2008

A o Émerson, pelo carinho e paciência,
e à Júlia, por me ensinar uma nova
forma de olhar o mundo.

Agradeço a todos que acompanharam este momento na minha vida e que sempre me deram apoio para continuar a minha caminhada:

À professora Vera Peroni e colegas de pesquisa pelas sábias orientações;

Aos amigos e colegas do Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação pelo carinho e o incentivo;

À minha família por estarem sempre dispostos a cuidar da Júlia para que eu pudesse trabalhar na pesquisa;

À Professora Círia pelo cuidado e carinho dedicados à minha filha;

Ao Émerson, pelo amor, carinho, companheirismo e, acima de tudo, pela compreensão.

RESUMO

O presente estudo analisa a parceria entre a rede municipal de ensino de Saporanga e o Instituto Ayrton Senna, revelando as conseqüências dessa para a gestão educacional, discutindo a relação do público e do privado na educação. O marco teórico é a crise do capital, que tem entre suas estratégias de superação o Neoliberalismo e a Terceira Via, propondo a reforma do Estado para a solução de uma crise centrada no Estado. Em 1995, no Brasil, é criado o Ministério de Administração e Reforma do Estado, que cria o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual propunha a descentralização de serviços, até então de exclusividade do Estado, incluindo a sociedade civil organizada, o Terceiro Setor ou público não-estatal. Outra faceta da publicização foi a introdução, na gestão pública, do quase-mercado, ou seja a lógica da iniciativa privada agindo no setor público. Diante disso, é apresentado como a gestão escolar vem se reconfigurando nos últimos anos, principalmente nos anos 1980, com a luta pela gestão democrática do ensino público, e como esta é ressignificada na década de 1990, quando as políticas de descentralização se acentuam e trazem, para as políticas sociais, em especial para a educação, novos padrões de gestão. Este trabalho apresenta o convênio de um sistema de ensino público (Saporanga) com o Instituto Ayrton Senna, como forma de materialização dessas políticas, e as implicações para a gestão da escola pública pesquisada.

Palavras-chave: Parceria Público-privado. Terceiro Setor. Quase-mercado. Gestão Escolar. Autonomia.

ABSTRACT

The present study analyses the partnership between the educational system of Sapiranga and the Ayrton Senna Institute, revealing the consequences that it brings to the educational management, discussing the relationship between the public and the private sphere in education. The theoretic base is the capital's crisis, that has as one of its superation strategies the Neo-Liberalism and the Third Way, proposing a State's reform for solution of a crisis centred on the State. In 1995, in Brazil, is created the Administration and State's Reform Ministry, that creates the Director Plan of the State's Apparatuses Reform, that proposes the decentralization of services, until then, exclusives from the state, including now the organized civil society, the Third Sector and the public non-governmental sphere. Another face of that publicization was the introduction, on public management, of the almost-market, the logic of the private sphere acting on the public sphere. Facing that, is presented how the school's management has been reconfigured in the last years, especially in the 1980's, with the battle for the democratic management of public education, and how this one is resignified in the 1990's, when the decentralization politics increase and bring, for social politics, especially for education, a new standard of public management. This study presents the accord between a public educational system (Sapiranga) and Ayrton Senna Institute, as a real form of these kind of politics, and its consequences on public schools' management.

Key-Words: Public-private Partnership. Third Sector. Almost-market. School's Management. Autonomy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Setores de Ações Estatais	28
Quadro 2 - Prefeitos do Município de Saporanga - 2000 à 2006.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula na Educação Infantil - Creche por dependência administrativa no município de Saporanga.....	71
Tabela 2 - Matrícula na Educação Infantil - Pré-Escola por dependência administrativa no município de Saporanga.....	72
Tabela 3 - Matrícula no Ensino Fundamental por dependência administrativa no município de Saporanga.....	73
Tabela 4 - Matrícula no Ensino Médio por dependência administrativa no município de Saporanga.....	74
Tabela 5 - Matrícula na Educação Especial Total por dependência administrativa no município de Saporanga.....	75
Tabela 6 - Matrícula na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Total por dependência administrativa no município de Saporanga.....	76
Tabela 7 - Distorção idade-série (%), no município de Saporanga, RS, nos anos de 1999 a 2005	79
Tabela 8 - Médias da Prova Brasil no Município de Saporanga - 2005.....	89

LISTA DE SIGLAS

Abesc	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
AEC	Associação da Educação Católica
ANAPÓS	Associação Nacional dos Movimentos Populares
Ande	Associação Nacional de Educação
Andes	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
Anpae	Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
CBE	Conferência Brasileira de Educação
Cedes	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CETEB	Centro de Tecnologia Educacional de Brasília
CF/88	Constituição Federal de 1988
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONCLAT	Confederação das Classes Trabalhadoras
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
Fasubra	Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
Fenem	Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FNOE	Federação Nacional de Orientadores Educacionais

FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEEMPA	Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NPM	<i>New Public Management</i>
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG's	Organizações Não-Governamentais
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OS	Organizações Sociais
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
Petrobras	Petróleo Brasileiro
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Plano Municipal de Educação
PP	Partido Progressista
PPB	Partido Progressista Brasileiro

PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSO	<i>Public Service Orientation</i>
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SIASI	Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ESTADO E A REDEFINIÇÃO DE SEU PAPEL.....	21
2.1 DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL À CRISE DO CAPITAL.....	21
2.2 O NEOLIBERALISMO E A TERCEIRA VIA	24
2.3 PLANO DE REFORMA DO APARELHO DO ESTADO NO BRASIL	26
2.4 GESTÃO PÚBLICA ADMINISTRATIVA - A INSERÇÃO DO QUASE-MERCADO	29
2.5 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: A INSERÇÃO DO TERCEIRO SETOR.....	34
3 GESTÃO ESCOLAR E O INSTITUTO AYRTON SENNA	38
3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO.....	38
3.1.1 Conselhos Escolares	43
3.1.2 Eleição para Diretores.....	43
3.1.3 Autonomia Escolar.....	45
3.2 PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO	49
3.3 INSTITUTO AYRTON SENNA	51
3.3.1 Gestão da Escola no Instituto Ayrton Senna.....	56
4 A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SAPIRANGA	65
4.1 EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SAPIRANGA	67
4.2 PARCERIA SAPIRANGA E INSTITUTO AYRTON SENNA.....	76
4.3 ESCOLA.....	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXO A: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA.....	113
ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	116

1 INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa refere-se à gestão da escola pública e à parceria público-privada na educação. Para tanto, algumas categorias de análise foram eleitas neste trabalho a fim de descrever, interpretar e compreender o objeto.

As categorias de análise são: **Estado, Parceria Público-Privada na Educação e Gestão Escolar**. Estas categorias foram eleitas para se entender como ocorre a gestão da escola pública que possui parceria com uma instituição de direito privado, sendo parte da materialização da redefinição do papel do Estado na educação.

Para se tentar compreender o objeto de pesquisa tem-se como pergunta central:

Qual a influência da relação público-privado na gestão da escola pública a partir da parceria entre a rede municipal de ensino de Sapiranga e o Instituto Ayrton Senna?

O objetivo desta pesquisa é **analisar a gestão da escola pública e a relação do público e do privado na educação por meio da parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a rede municipal de ensino de Sapiranga em uma escola de ensino fundamental durante os anos de 1997 a 2006.**

Diante disso, outras questões se apresentaram e, tendo relevância, consubstanciaram-se em objetivos específicos:

- a) analisar o público e o privado no contexto da redefinição do papel do Estado na educação;
- b) analisar a gestão escolar proposta pelo Instituto Ayrton Senna;
- c) analisar os mecanismos de gestão empregados na escola pesquisada.

A gestão educacional vem apresentando diferentes enfoques ao longo das últimas décadas, sendo tradicionalmente acompanhada por elementos do autoritarismo, patrimonialismo e clientelismo.

A abordagem metodológica escolhida para realização da pesquisa foi o Estudo de Caso qualitativo, entendido por Triviños, 1987 como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 1333).

Para André, (2005) o conhecimento gerado pelo estudo de caso é:

“Mais concreto – configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato.

Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa.

Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados de do caso são adicionados aos velhos.

Baseados em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional o leitor participa ao estender a generalização para a população de referência (ANDRÉ, 2005, p.17).

Tivemos como população estudada nesta pesquisa a rede municipal de ensino de Saporanga que possuiu a parceria com o Instituto Ayrton Senna desenvolvendo o projeto Rede Vencer não só junto a Secretaria de Educação, mas também junto às escolas municipais.

A amostra da pesquisa foi uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Saporanga que desenvolveu todos os programas do Instituto Ayrton Senna durante os anos da existência da parceria. Para Triviños (2001), a amostra deve ser escolhida através de critérios ou idéia que seja “emanada dos objetivos da investigação, que orienta a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa”

(TRIVIÑOS, 2001. p: 84). O critério de escolha foi a participação da escola desde o início da parceria e que esta tivesse desenvolvido todos os projetos disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna.

As reuniões de informações coletadas nesta pesquisa foram feitas a partir dos seguintes instrumentos: questionário aberto, entrevista semi-estruturada e análise de documentos pertinentes ao objeto deste estudo.

O questionário aberto, geralmente é empregado no início da pesquisa quando o pesquisador deseja recolher informações variadas dos sujeitos. “Através do questionário aberto, o investigador pretende alcançar, seguindo os objetivos do estudo, idéias que possam orientar o emprego de outros instrumentos” (TRIVIÑOS, 2001. p: 86).

A entrevista semi-estruturada (ANEXO A) começa com um conjunto básico de perguntas que vão orientar o investigador em sua pesquisa. Ela geralmente começa com um número de perguntas podendo acabar com um número bem maior que o inicial, pois as respostas dos entrevistados podem dar margem a outras perguntas enriquecendo ainda mais o debate, por isso, a entrevista semi-estruturada “se transforma num diálogo vivo do qual participam duas pessoas, com objetivos diferentes, mas que podem se tornar convergentes. Ambos, entrevistado e pesquisador, procuram construir um conhecimento relativamente comum para determinada realidade pessoal e coletiva” (TRIVIÑOS, 2001. p: 86). Tanto o questionário aberto, quanto a entrevista semi-estruturada foram realizadas tanto na escola quanto na Secretaria Municipal de Educação. O critério de seleção dos entrevistados na escola foi o contato com algum dos programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna. Foram entrevistadas na escola três professoras, a diretora da escola (que estava a frente da direção). Além dessas entrevistas, foram registradas no diário de campo, conversas com outros professores e com a coordenação pedagógica. Na Secretaria de Educação foram entrevistada a Ex-Coordenadora do Programa e a atual Secretária de Educação. Optou-se por não divulgar os nomes dos entrevistados, bem como o nome da escola.

A gestão democrática da educação surge em meio a estas visões educacionais, com muita luta dos profissionais da educação, num período em que o

país está passando pela redemocratização e abertura política. A reivindicação era por uma educação pública de qualidade para todos, com garantia de acesso e universalização do ensino, autonomia financeira, pedagógica e administrativa, participação da comunidade escolar por meio do Conselho Escolar e eleição direta para diretores.

Durante a década de 1990, o Brasil passa por uma onda de privatizações e por uma reformulação, que almejam tornar o Estado mais eficiente. A nova gestão pública acaba por influenciar a gestão escolar, principalmente com as parcerias público-privadas na educação, que, por meio do público não-estatal e do quase-mercado, introduzem mecanismos da iniciativa privada no interior da escola pública.

Esta dissertação tem como propósito discutir a gestão da escola pública permeada pela relação do público com o privado na educação brasileira. Isso se deu através da análise da parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a rede municipal de ensino de Saporanga, realizada numa escola de ensino fundamental de 1997 a 2006. Esta dissertação analisou os anos nos quais ocorreu a parceria.

O Projeto de Dissertação trouxe ao município de Campo Bom, onde seria realizado o estudo de caso numa escola de ensino fundamental incompleto. O acesso aos dados de pesquisa foi bastante comprometido pela postura dos funcionários da Secretaria de Educação e pela direção da escola, que dificultaram o acesso da pesquisadora. A banca examinadora, durante a qualificação do projeto, sugeriu a troca do estudo de caso na escola pelo estudo do Sistema de Ensino e o processo de parceria entre o município e o IAS. Em meio a isso, a administração da prefeitura de Saporanga sofreu alterações em seu quadro por questões políticas quando fizemos nova tentativa para agregar este município ao estudo. Os ex-dirigentes haviam recusado a pesquisa com a alegação de que o IAS proibia qualquer divulgação de seu trabalho. A atual administração permitiu a realização da pesquisa e com isso os trabalhos de campo e as coletas de dados começaram a ser feitos. Diante do volume e riqueza de informações, a pesquisadora, juntamente com sua orientadora, decidiram que, nesse momento, o estudo seria realizado apenas numa escola do município de Saporanga.

O enfoque tratado dentro do tema gestão democrática é a autonomia, ou pareceu ser, durante a realização da pesquisa, um fator importante de análise que mereceria destaque dentro deste estudo. Verificou-se que a autonomia, tanto em âmbitos administrativos quanto financeiros e pedagógicos, ficou comprometida pelo controle rígido exercido pelo IAS nas escolas via Secretaria de Educação, que costumava fazer inspeções para averiguar se o trabalho docente estava de acordo com a proposta do IAS.

Para analisar a gestão escolar, frente a uma parceria público-privada, foi necessário compreender como as políticas educacionais estão se materializando atualmente e relembrar alguns pontos-chave dos movimentos políticos e sociais que aconteceram no passado e como eles influenciaram o processo histórico ao longo desses anos.

Buscou-se também, dentro deste contexto, entender como as políticas sociais no Brasil, marcadamente a política educacional, que sofreu sérias modificações e que foi debatida pela sociedade no período correspondente a década de 1980, foram redefinidas na década de 1990, sendo alvos do afastamento das responsabilidades do Estado e da gradativa implantação de medidas que corroboram tal afastamento, o que para Vitor Paro está ligado ao discurso de autonomia e aos novos padrões de gestão (PARO, 2006, p. 15).

Com a inserção das políticas Neoliberais e da Terceira Via no Brasil, o que temos visto acontecer foram crescentes ondas de privatizações de estatais e a entrada da sociedade civil organizada em locais onde o Estado deveria estar atuando. Embora o Neoliberalismo e a Terceira Via sejam duas teorias diferentes, elas comungam de um mesmo diagnóstico de crise, ou seja, a crise centrada no Estado.

Nesta pesquisa, os estudos foram embasados em István Mészáros (2002), que afirma ser o capital que passa por uma crise. Segundo Vera Peroni (2003), tanto o Neoliberalismo quanto a Terceira Via (juntamente com a Reestruturação Produtiva e a Globalização) são estratégias do próprio capital para superação de sua crise. Neste momento particular do capitalismo, as estratégias de superação de crise redefinem o papel do Estado e trazem, como uma das conseqüências para a

educação, a atuação do Terceiro Setor, através do “público não-estatal”, conforme propõe o Plano de Reforma do Aparelho do Estado¹, incorporando na escola uma outra concepção de gestão.

A materialização dessa concepção de gestão foi apresentada nesta dissertação por meio da parceria entre o IAS e o município de Sapiranga, que entre os anos de 1997 e 2006 desenvolveu diversos programas, tais como: o Acelera Brasil, Circuito Campeão e Gestão Nota 10, atualmente vinculados ao Projeto Rede Vencer. O Projeto Rede Vencer, segundo *site* do Instituto Ayrton Senna², tem por objetivo promover a melhoria da aprendizagem e do gerenciamento dos sistemas educacionais e, para tanto, conta com a institucionalização de práticas gerenciais no cotidiano escolar que visam substituir a “cultura do fracasso” pela “cultura do sucesso”.

Diversos trabalhos com o tema *gestão da educação* têm sido produzidos nos últimos anos. Definiu-se como fonte para revisão bibliográfica os estudos feitos nos últimos dois anos (2006-2007) junto ao Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O interesse da pesquisadora em realizar este trabalho teve início durante a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qual foi bolsista de iniciação científica no Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, participando da pesquisa *“Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação?”* na qual foi analisado o impacto da obrigatoriedade da criação de uma Unidade Executora para as escolas. Conforme a Resolução FNDE/CD nº. 03 de 1997, a Unidade Executora é uma “entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativos da comunidade escolar (caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, etc.), responsável pelo recebimento e execução dos recursos financeiros recebidos pelo FNDE” - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Esta possibilidade abre espaço para a participação de empresas privadas no financiamento e na gestão da

¹ Plano desenvolvido pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), será detalhado no Capítulo 2 desta Dissertação.

² Documento eletrônico em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br>.

educação pública. Portanto, a Unidade Executora é a materialização de uma das estratégias propostas na reforma do Estado: o “público não-estatal”.

No ano de 2006, dando continuidade aos estudos do “público não-estatal” na educação, iniciados na pesquisa anterior, a pesquisadora passa a fazer parte de outro projeto: *“Reconfigurações do Estado: conexões entre o público e o privado”*, cujo objetivo é analisar as mudanças que ocorreram no papel do Estado e as conexões entre o público e o privado através do chamado Terceiro Setor³.

A trajetória acima descrita contribuiu significativamente na definição da pesquisa apresentada nesta dissertação, a qual analisa a relação dos programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna numa escola da rede municipal de ensino de Saporanga e a gestão da escola pública. Para tanto, estudou-se os conceitos de público não-estatal e quase-mercado. O público não-estatal, conforme Theresa Adrião e Vera Peroni, trata-se de uma “transferência da responsabilidade sobre a oferta de políticas sociais da esfera estatal para instâncias de natureza privada dos mais diversos formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações, etc.” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 142). Já o conceito de quase-mercado se refere à introdução da concepção da gestão privada nas instituições públicas, mas sem “alterar a propriedades das mesmas” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003⁴ *apud* ADRIÃO; PERONI, 2005, p.140).

A relevância da pesquisa está em identificar como as atuais propostas de gestão pública, inseridas num contexto de redefinição do papel do Estado, promovem a materialização das políticas Neoliberais em detrimento das políticas sociais, cedendo lugar para o crescimento do mercado, com suas responsabilidades sendo atribuídas à sociedade civil organizada.

A pesquisa de campo foi realizada na Secretaria de Educação do município, onde foram realizadas entrevistas com a ex-coordenação dos programas, a atual Secretária de Educação e professoras que trabalharam com os programas durante a

³ Estas pesquisas, bem como seus pesquisadores, estão vinculadas ao Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS sob a coordenação da Professora Doutora Vera Maria Vidal Peroni, orientadora desta Dissertação.

⁴ SOUZA, Sandra Zákia Lina; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas e avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

existência da parceria. Também foram disponibilizados documentos para análise. Outro local de pesquisa foi uma escola de ensino fundamental que tinha implantado os programas do IAS. Foram realizadas análises de documentos e materiais pertinentes ao estudo e entrevistas com a direção e professores que trabalharam na época do convênio.

Esta dissertação foi estruturada em três capítulos de desenvolvimento, além da introdução e considerações finais. O Capítulo 2, intitulado “*O Estado e a redefinição de seu papel*”, inicia pelo estudo da redefinição do papel do Estado, que vem ocorrendo desde o final da Segunda Guerra Mundial, passando pelas estratégias adotadas pelos setores hegemônicos para a superação da crise do capital que influenciam diretamente na reconfiguração de políticas sociais, em especial da educação. Trata também do Plano de Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro, que preconiza ações como o público não-estatal e quase-mercado nas instituições públicas com a premissa de que o Estado deve ser reformulado para atender ao mercado. Outro ponto a ser apresentado é o tensionamento existente na relação público-privada na educação brasileira nos últimos anos e como esse vem se materializando com as novas formas de gestão pública.

Ajudam na análise, autores como Fernando Abrúcio, 1999; Theresa Adrião, 2005, 2006; Ricardo Antunes, 2002; Luiz Carlos Bresser Pereira, 1998; David Harvey, 1989 e Vera Peroni, 2003, 2006.

O capítulo 3, intitulado “*Gestão Escolar e o Instituto Ayrton Senna*”, tratou do tema *gestão da educação*. Aborda a luta em torno da gestão democrática dos anos de 1980 e as influências sofridas na década de 1990. Nesse contexto surge o Instituto Ayrton Senna, sendo neste capítulo apresentado tanto em sua concepção de gestão quanto em suas fundamentações teóricas.

Embasam a análise autores como Theresa Adrião, 2006; Carlos Roberto Jamil Cury, 1991; Maria de Fátima Costa Félix, 1984; Erasto Fortes Mendonça, 2000; Vera Peroni, 2006; Romualdo Portela de Oliveira, 2005 e Dalila Andrade Oliveira, 2002.

O capítulo 4, intitulado “*A Parceria Público-Privada na Rede Municipal de Ensino de Sapiranga*”, trouxe o estudo de caso no município de Sapiranga, mostrando os dados históricos e educacionais do município, bem como a educação e a parceria com o IAS. Também traz o estudo na escola e as entrevistas realizadas durante a pesquisa.

Esta dissertação, com a ajuda dos autores estudados e com o estudo de caso realizado numa escola no município de Sapiranga, discutiu a relação do público e do privado na educação e suas implicações para a gestão da escola.

2 O ESTADO E A REDEFINIÇÃO DE SEU PAPEL

O capítulo 2 tem como objetivo elucidar os movimentos do quase-mercado e público não-estatal neste momento histórico. Inicia-se o capítulo com a descrição do Estado de Bem-Estar Social, que se configurou no período pós-guerra nos países de primeiro mundo. Com o fim deste modelo estatal e uma grave crise assolando o capital, são criadas estratégias para sua recuperação. Para fins desta dissertação nos atemos a duas destas estratégias: o Neoliberalismo e a Terceira Via.

Aborda-se a reforma do Estado brasileiro da década 1990, que programou estratégias de ações para o Estado ligadas àquelas duas correntes teóricas que acarretaram, para a administração pública, a lógica do privado no sistema público (quase-mercado), com a retórica de o privado ser mais eficiente, e também o terceiro setor ou público não-estatal, com a sociedade civil se responsabilizando por políticas sociais por meio de parcerias público-privadas, entre elas a educação.

2.1 DO ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL À CRISE DO CAPITAL

O período pós-guerra (1945-1973) teve em sua base um conjunto de práticas que relacionava o controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico. Nessa época, uma série de indústrias ascendeu tecnologicamente.

Produtos como: carros, aço, borracha, eletrodomésticos e a construção de navios e equipamentos de transporte alavancaram o crescimento econômico da época numa sociedade que passava por uma transformação não só econômica, mas política também¹.

¹ A grande produção da economia mundial ficou concentrada nas regiões: Meio Oeste dos Estados Unidos, a região do Rur-Reno, as Terras Médias do Oeste da Grã-Bretanha, a região de produção de Tóquio-Yokohama (HARVEY, 1989).

O capital corporativo ajustou-se para obter uma lucratividade mais segura e o “trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção” (HARVEY, 1989, p. 125). A chamada era fordista se expandiu internacionalmente enquanto havia uma regulamentação político-econômica em quase todo o mundo e uma configuração geopolítica onde os Estados Unidos era dominante através de alianças militares e relações de poder.

O Estado capitalista passa a assumir diferentes obrigações porque, com a crescente produção de massa, precisava de muitos investimentos como: capital fixo e condições de demanda relativamente estável para que fosse lucrativa (HARVEY, 1989).

As políticas, então, foram direcionadas para outras áreas de investimento público, como, por exemplo, o transporte e o equipamento público que eram essenciais para a produção em massa e garantiriam, mesmo que relativamente, um pleno emprego. Além disso, os governos complementavam o salário social através da seguridade social, assistência médica, educação, habitação, etc. O Estado regulava direta ou indiretamente os acordos salariais e os direitos trabalhistas na produção. É o chamado modelo Keynesiano², no qual o Estado tem maior participação nas políticas como um todo, o chamado Estado Intervencionista. Para Gilberto Dupas, esse modelo pretendia “harmonizar a propriedade privada dos meios de produção com a gestão democrática da economia” (DUPAS, 1999, p. 139).

Configura-se neste contexto o Estado de Bem-Estar Social (HARVEY, 1989). Porém, o Estado de Bem-Estar Social não ocorreu da mesma forma em todos os países e, mesmo naqueles países onde o capitalismo era mais desenvolvido, ele não conseguia atingir a todos os trabalhadores.

A produtividade e a lucratividade entraram em queda, gerando um problema fiscal nos Estados Unidos, o que ocasionou uma aceleração na inflação, prejudicando o dólar como moeda-reserva internacional estável. A formação do

² “Filosofia social exposta por John Maynard Keynes [...] o Estado deveria manejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático. O poder público, desse modo, regularia as oscilações de emprego e investimento, moderando as crises econômicas e sociais” (MORAES, 2001, p. 149).

mercado do eurodólar, juntamente com a contração do crédito no período de 1966-1967, foram os sinais de que o poder norte-americano de regulamentação do sistema financeiro internacional estava sendo reduzido.

O fordismo e o keynesianismo foram incapazes de conter as contradições inerentes ao capitalismo, e a classe trabalhadora começou a fazer greves devido a sua intensa insatisfação. Cresce a onda inflacionária devido ao aumento de programas assistenciais como: seguridade social, direitos de pensão, etc., que estavam sob pressão para manter a legitimidade, no mesmo momento em que há rigidez na produção era restringida a expansão da base fiscal para gastos públicos, tendo-se como resposta flexível a política monetária, imprimindo moeda em qualquer montante que parecesse necessário para manter a economia estável.

O mundo, regido pela égide capitalista, afogava-se no excesso de fundos e possuía poucas áreas produtivas, que foram reduzidas para investimentos, gerando uma forte inflação. A Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) aumenta os preços do petróleo e os árabes embargam as exportações de petróleo para o Ocidente, durante a guerra árabe-israelense em 1973. Buscou-se com isso uma economia de energia através da mudança tecnológica e organizacional, levando ao problema da reciclagem de petrodólares excedentes, desestabilizando os mercados financeiros mundiais.

O capital começa a viver uma crise nas economias capitalistas, tendo como conseqüência a implementação de um processo de reestruturação do capital com a finalidade de recuperar o seu ciclo de reprodução. Esta crise se refletiu em algumas estratégias para tentar amenizar a sua devastação, sendo elas o Neoliberalismo, a Terceira Via, a Reestruturação Produtiva e a Globalização. Considerando os encaminhamentos propostos nesta dissertação, vamos nos deter na Terceira Via e no Neoliberalismo, que são elementos fundamentais para a atual configuração da relação público-privado.

2.2 O NEOLIBERALISMO E A TERCEIRA VIA

De acordo com a teoria neoliberal, o Estado vem passando por uma crise porque gastou demais ao atender as políticas sociais, provocando a crise fiscal. O voto é considerado algo inoportuno, já que os políticos precisam atender às demandas sociais de seus eleitores, fazendo com que a democracia acabe, nas palavras de Hayek, fazendo um “verdadeiro saque à propriedade privada” (HAYEK *apud* HARVEY, 1989, p. 14). A solução seria esvaziar o poder dos votos, fragilizando a democracia. O voto seria esvaziado por meio da privatização e desregulamentação, provocando o desmantelamento do Estado, ou seja, o Estado mínimo. Vera Peroni ressalta que “o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais” (PERONI, 2006a, p. 14) visto que ele acaba sendo “máximo para o capital, pois, de um lado, ele é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação”, e por outro, é preciso criar um “bom clima de negócios para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e lucrativas” (PERONI, 2006a, p. 14).

A responsabilidade pelas demandas sociais acaba sendo repassada para a sociedade através da privatização (mercado), alterando o papel do Estado para com as políticas sociais, posto que este deve racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições públicas, que são permeáveis às demandas da população.

A Terceira Via nasce como alternativa ao Neoliberalismo e tem como diagnóstico da crise a mesma hipótese que ele, ou seja, a crise está centrada no Estado. Nasce juntamente com ela a “defesa do empreendimento do mercado e rigor da competição”, culminando com a economia de livre mercado que mesclava as idéias do “liberalismo com traços da ‘moderna’ social-democracia” (ANTUNES, 2002, p. 96).

A estratégia que a Terceira Via se utiliza para superação da crise do Estado é o Terceiro Setor, que pode ser entendido como “esferas da sociedade que não se

encontram nem no mercado e tampouco no Estado” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p.142). Dessa forma, quem fica responsável pelo atendimento às demandas sociais são os próprios cidadãos, segundo Theresa Adrião e Vera Peroni, o “atendimento das demandas sociais passa a ser delegada aos próprios indivíduos, que buscam atendê-las por meio de atividades de ajuda mútua, voluntária, benemérita, etc.” (ADRIÃO; PERONI, 2005, p. 142-143).

As políticas públicas sociais não seriam mais, conforme o diagnóstico da Terceira Via, exclusividades do Estado. Estas seriam repassadas aos cidadãos e executadas através da sociedade organizada (Terceiro Setor) ou o que se entende por público não-estatal.

Com a sociedade civil organizada desempenhando o papel do Estado, talvez estejamos correndo o risco, conforme a visão de Ellen Wood “de ver a ‘sociedade civil’ transformar-se num álibi para o capitalismo” (WOOD, 2003, p. 205).

Este panorama está de acordo com o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em várias cidades brasileiras e parece estar também legitimando a redefinição do papel do Estado que vem acontecendo nas últimas décadas, não só no Brasil, mas em quase todos os cantos do planeta.

No Brasil, tivemos o auge das políticas neoliberais e também a disseminação dos ideários da Terceira Via na década de 1990. As materializações destas orientações econômicas ocorreram no Plano de Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, cujo teórico responsável por sua consolidação, Luiz Carlos Bresser Pereira, alega que vivemos em “uma crise fiscal do Estado, uma crise do tipo de intervenção estatal e uma crise de forma burocrática de administração do Estado” (PEREIRA; SPINK, 1999, p. 23). No que tange a educação, o diagnóstico do governo foi o problema da má gestão do ensino público (MENEZES, 2001).

A saída para crise estaria em reformar o Estado, visto que sua crise é advinda de seu modelo e, portanto, a solução está em seu interior. A proposta foi a de uma administração pública gerencial onde o cidadão é também consumidor do serviço público, o que implica mudanças na forma de organização e gestão do

Estado, como veremos a seguir, e que trará implicações diretas para a educação, como veremos mais adiante.

2.3 PLANO DE REFORMA DO APARELHO DO ESTADO NO BRASIL

Quando assume o governo brasileiro, Fernando Henrique Cardoso (FHC) argumentou que a estabilização financeira era algo imprescindível para futuras reformas no país. O Brasil encontrava-se em meio à crise da dívida externa e o diagnóstico sugerido foi a redução do tamanho do Estado e dos gastos desnecessários.

Propõe, então, a reforma do Estado e, para sua efetivação, cria o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sendo nomeado, como ministro, Luiz Carlos Bresser-Pereira.

Foi criado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), o qual “define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira” (BRASIL, 1995, p. 9). De acordo com o PDRAE, no passado, a administração pública teve um avanço com os princípios racional-burocráticos que se contrapunham ao clientelismo, patrimonialismo e nepotismo. Porém, este sistema “ao limitar-se a padrões hierárquicos rígidos e ao concentrar-se no controle dos processos e não dos resultados, revelou-se lento e ineficiente” (BRASIL, 1995, p.10). Nesse sentido, é colocada como alternativa a administração pública gerencial

[...] baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 10).

A gestão dos serviços públicos passa a ter enfoque na eficiência e no controle de resultados, legitimando o gerencialismo na gestão pública, com a premissa de que a lógica de gestão da esfera privada é mais eficiente do que a da esfera pública. Como se pode perceber também os serviços do Estado não se

constituem mais em direitos, visto que, além de cidadãos, somos clientes-consumidores dos serviços públicos.

Diante disso, o papel do Estado é redefinido deixando “de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 17).

Para reformular as formas de gestão do Estado, são criados quatro setores de ações estatais:

- a) **Estratégico:** elaboração de legislação e políticas e cumprimento das mesmas;
- b) **Atividades Exclusivas:** garantia de cumprimento de leis e viabilização de políticas;
- c) **Serviços não-exclusivos:** serviços oferecidos pelo Estado, mas que, como não se relacionam diretamente com o poder estatal, podem ser oferecidos pela iniciativa privada ou pelo setor “público não-estatal”;
- d) **Produção de bens e serviços:** empresas estatais.

Podemos visualizar melhor estas ações no quadro a seguir:

Setores do Estado	Forma de Propriedade			Forma de Administração	
	Estatal	Pública não-estatal	Privada	Burocrática	Gerencial
NÚCLEO ESTRATÉGICO Legislativo, Judiciário, Presidência, cúpula dos ministros, Ministério Público.	X			X	
ATIVIDADES EXCLUSIVAS Regulamentação, segurança pública, fomento, seguridade social básica, fiscalização.	X				X
SERVIÇOS NÃO-EXCLUSIVOS Universidades, hospitais, centros de pesquisa, museus.		X			X
PRODUÇÃO PARA O MERCADO Empresas estatais.			X		X

Quadro 1 - Setores de Ações Estatais

Fonte: BRASIL, 1995, p. 59.

A educação está inserida no campo das atividades não-exclusivas do Estado, sendo proposta a transferência para o setor público não-estatal por meio da publicização. Ou seja, transformar uma “organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal” (PEREIRA, 1999, p. 60). É nesse contexto que se inserem as entidades de direito privado sem fins lucrativos, onde a sociedade civil é chamada para realizar a administração e execução dos serviços públicos, ratificando a ineficiência da gestão pública.

A Administração Pública Gerencial segue os moldes da administração do setor privado, que se atém aos mecanismos de controle de processos e resultados, buscando melhores índices de eficiência e desempenho. Com isso, a Emenda Constitucional Nº 19, de 4 de junho de 1998, traz a eficiência em seu texto, a ser regida na Administração Pública.

A reforma do Estado brasileiro foi constituída por meio das correntes teóricas do Neoliberalismo e da Terceira Via, quando instituíram o quase-mercado e o público não-estatal, respectivamente, na administração pública.

A seguir, tem-se como ocorrem esses dois movimentos na administração pública: o gerencialismo com a inserção da lógica privada na esfera pública, ou o quase-mercado, e o público não-estatal, ou terceiro setor, com as parcerias público-privadas.

2.4 GESTÃO PÚBLICA ADMINISTRATIVA - A INSERÇÃO DO QUASE-MERCADO

Cada vez mais os países membros da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm utilizado o termo “Nova Gerência Pública”. Apesar de não existir consenso quanto ao conceito, trata-se de uma “visão mais econômica e gerencial da administração governamental” (ORMOND; LÖFFLER, 1999, p. 84). Embora este termo tenha uma tendência global em direção a um certo tipo de reforma administrativa, tem se percebido a necessidade de introduzir um conceito mais amplo para ele, pois este acaba assumindo diferentes significados em diferentes contextos. Os autores ressaltam que nem mesmo na comunidade acadêmica existe consenso sobre o conceito, visto que “o termo é também algo equivocado porque seus elementos não são tão novos, e por isso a Nova Gerência Pública tem sido acusada de vender ‘vinho velho em vasilhame novo’” (ORMOND; LÖFFLER, 1999, p. 83).

A OCDE foi uma das primeiras organizações que tentou introduzir um conceito mais amplo à gerência pública durante a década de 1980, “vinculado especificamente com as necessidades de micro-reforma e ajuste estrutural” (ORMOND; LÖFFLER, 1999, p. 84). Os desafios que o justificavam (ou ainda o justificam na visão destes autores) estão ligados a alguns desafios globais:

Limitações físicas ao crescimento do setor privado versus a infinidade de demandas efetuadas por cidadãos de menor nível educacional;

Busca intensiva de formas mais efetivas para implementar políticas públicas;

Manejo da incorporação a um mundo de interdependência acelerada e de dinâmica imprevisível;

Pressão crescente por parte de grupos empresariais e da indústria para promover o setor público mais condizente com os negócios, com os investimentos e fornecimento eficiente de serviços;

Mudanças de valores que questionam a administração pública a partir de seu interior e do exterior;

Mudanças tecnológicas, especialmente no que diz respeito ao potencial para difusão da informação;

Mudanças nos perfis sócio-demográficos, especialmente com o envelhecimento das populações (ORMOND; LÖFFLER, 1999, p. 84).

Estes autores alegam que tais pressões colocam em juízo as estruturas administrativas e tomadas de decisões políticas, e também fazem com que a administração pública e o serviço público sejam tomados sob uma nova forma de pensar, buscando possíveis mudanças.

A Nova Gerência Pública dá ênfase à “gerência de contratos, na introdução de mecanismos de mercado no setor público e a vinculação da remuneração com o desempenho” (ORMOND; LÖFFLER, 1999, p. 85). Pode-se verificar tais encaminhamentos, no campo educacional, nos Contratos de Gestão proposto pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, durante a gestão de Germano Rigotto (PMDB - 2003-2006), com proposta de premiações a escolas que tenham melhor índice de gestão a partir de critérios definidos pela Secretaria Estadual de Educação e das Coordenadorias Regionais. Também verificamos a materialização do conceito de quase-mercado quando os mecanismos de mercado são inseridos no setor público, o que acontece no IAS, que institui os Indicadores de Sucesso, tais como: aprovação, freqüência, alfabetização e encaminhamento dos alunos com mais de 15

anos à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso, para nosso entendimento, está também dialogando com o neoliberalismo, visto que, segundo Ormond e Löffler (1999, p. 85), a Nova Gerência Pública tem “forte ênfase nos mercados e na privatização”. Alguns trabalhos acadêmicos já exploraram esse assunto, como, por exemplo, a dissertação de Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral (2006), que tratou da trajetória da gestão democrática na rede estadual do Rio Grande do Sul, e a tese de Theresa Adrião publicada em 2006, que trata da gestão e reforma do ensino paulista.

O que estamos vendo é que alguns conceitos estão surgindo como novidade, mas, em verdade, estão combatendo conceitos antigos com a finalidade de modificar os parâmetros da organização burocrática.

Com a crise do petróleo em 1973, a grande crise econômica mundial dá fim a uma era de prosperidade iniciada com o fim da II Guerra Mundial, pondo em xeque o modelo de intervenção estatal. Começa a se falar, diante deste contexto, na crise do Estado, na qual quatro fatores sócio-econômicos tiveram sua contribuição: a crise econômica mundial; o enfraquecimento dos alicerces do antigo modelo de Estado; os governos enfrentando dificuldades em resolver seus problemas e a globalização e suas inovações tecnológicas.

Para Fernando Luiz Abrúcio (1999), a crise do Estado afeta diretamente a organização das burocracias públicas, já que os governos tinham menos recursos e mais *déficits*, o que resultou no corte de custos, produzindo dois efeitos no que se refere à administração pública: redução de gastos com pessoal e a necessidade do aumento da eficiência governamental.

No entanto, por outro lado, o Estado começa a perder seu poder de ação, fazendo surgir, nas palavras de Abrúcio “não só um Estado com menos recursos, mas um Estado nacional com menos poder” (ABRÚCIO, 1999, p. 177). Diante desse contexto surge a proposição de uma nova burocracia.

Três correntes da administração pública inglesa presentes nas décadas de 1980 e 1990 debatem sobre a Nova Gestão Pública aplicada ao Estado:

Gerencialismo Puro, *Consumerism e Public servic Orentation*. A seguir, uma breve descrição dessas três correntes:

1º Gerencialismo Puro

Devido à questão financeira, o modelo gerencial puro foi implantado na Grã-Bretanha, tendo como objetivo a redução de custos do setor público e o aumento de sua produtividade. Quando estas mudanças na burocracia foram propostas, elas estavam vinculadas a um projeto de reforma do Estado que se caracterizou como um “movimento de retração da máquina governamental a um número menor de atividades” (ABRÚCIO, 1999, p. 183). Isso provocou, na Inglaterra, por exemplo, “a privatização de empresas nacionalizadas no pós-guerra, desregulamentação, devolução de atividades governamentais à iniciativa privada ou à comunidade e constantes tentativas de reduzir os gastos públicos” (CAIDEN; BUTLER *apud* ABRÚCIO, 1999, p. 182).

O Gerencialismo Puro tem como ponto central a busca pela eficiência, partindo do pressuposto de que é “preciso modificar as engrenagens do modelo weberiano”. Na Grã-Bretanha foram implementados determinados instrumentos gerenciais na administração: maior atenção aos instrumentos de racionalização orçamentária, possibilitando uma maior “consciência dos custos” Para atingir este propósito, foram utilizadas técnicas de desempenho e controle orçamentário, tendo como principal iniciativa a *Financial Management Initiative* (FMI). Logo após foram adotados os instrumentos de avaliação de desempenho organizacional, que tinham por objetivo mensurar a “performance governamental” (CAIDEN; BUTLER *apud* ABRÚCIO, 1999, p. 182).

Para dar maior autonomia às agências e aos departamentos, foi introduzida a descentralização administrativa como outra forma de organização. “A descentralização foi concebida a partir de uma definição clara dos objetivos de cada agência, os quais deveriam ser cumpridos sob a vigilância e o controle do poder central” (CAIDEN; BUTLER *apud* ABRÚCIO, 1999, p.182). Isso nos mostra que

existe uma clara separação entre política e administração, visto que esta descentralização administrativa trata da desconcentração.

2º Consumerism

Busca introduzir a perspectiva da qualidade na gestão pública. Essa estratégia é voltada para a satisfação dos consumidores através do atendimento de suas demandas.

Na Grã-Bretanha a satisfação dos consumidores foi reforçada por três medidas que fazem parte da estratégia de tornar o poder público mais leve, ágil e competitivo. São elas: descentralização, com a idéia de que “quanto mais próximo o serviço público estiver do consumidor, mais fiscalizado pela população ele será” a competição entre as organizações do setor público; para a qual “quando não há competição entre os serviços, existe uma situação de monopólio e, portanto, os consumidores não têm alternativa de escolha” (ABRÚCIO, 1999, p. 187).

3º Public Service Orientation - PSO

Esta corrente de pensamento é a mais recente de todas na Grã-Bretanha e, por isso, seus conceitos ainda estão em fase de amadurecimento.

A PSO traz conceitos como *accountability*³, transparência, participação política, equidade e justiça, que estão ausentes do modelo gerencial. Mesmo sendo gerado pelo modelo gerencial, para a PSO, a problemática foi a questão da descentralização, a partir da qual foi formulada grande parte dos conceitos.

³ Ver Fernando Luiz Abrúcio, 1999.

Para essa corrente, o cidadão é visto dentro de uma coletividade e o termo consumidor é mais individualista, “vinculado à tradição liberal, a mesma que dá, na maioria das vezes, maior importância à proteção dos direitos do indivíduo do que à participação política, ou então maior valor ao mercado do que à esfera pública” (POLLITT *apud* ABRÚCIO, 1999, p. 190).

Segundo Josiane Ramos do Amaral (2006) esse novo padrão de gestão pública pode ser entendido como uma

[...] trama de múltiplas correntes de gestão articuladas em torno de um único objetivo: tornar a gestão pública mais eficiente, diminuindo os gastos do Estado, desobrigando-o de suas responsabilidades, estimulando a competição das instituições para a entrada na economia globalizada. No entendimento dos defensores deste novo padrão, estes valores traduzem uma modernização das instituições públicas, sendo sinônimos de progresso, democracia e contemporaneidade (AMARAL, 2006, p. 52).

O enxugamento do Estado para com as políticas sociais fica claro com esse novo padrão de gestão que está presente também em outros países do mundo, utilizando-se do conceito de democracia para instigar a competição no interior da esfera pública.

2.5 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: A INSERÇÃO DO TERCEIRO SETOR

O Terceiro Setor, para Rosa Maria Fischer e Andrés Pablo Falconer (1998), ainda é um desafio conceitual, pois “sempre esteve localizado em uma zona nebulosa, de baixa precisão conceitual e pouca importância prática, tanto na ótica das teorias econômicas quanto nas teorias organizacionais” (FISCHER; FALCONER, 1998, p. 70), visto que tanto o ensino quanto a pesquisa em Administração se preocupou, particularmente, em descrever “os procedimentos próprios das organizações empresariais capitalistas e das burocracias dos órgãos públicos, nunca dedicaram especial atenção às miríades de formação organizacionais que proliferavam na periferia de ação desses sujeitos principais: sindicatos, associações, fundações, clubes, partidos” (FISCHER; FALCONER, 1998,

p. 70). Estes tampouco foram objetos de estudos mais específicos nem tiveram tratamento especial para suas necessidades de gestão. Contudo, nas Ciências Sociais, houve uma emergência maior nas pesquisas devido a mobilização de pessoas em torno de objetivos comuns e reivindicações sociais e políticas. No entanto, estes últimos estudos “tendiam a recuar diante da necessidade de analisar as características de gestão organizacional dessas entidades, referindo-se apenas parcialmente” o que, para estes autores, ocorreria devido a duas possibilidades: “seja pela falta de conhecimento e instrumental teórico-conceitual apropriado, seja por postura preconceituosa de desvalorização desses aspectos” (FISCHER; FALCONER, 1998, p. 70).

A seguir, um breve mapeamento de como o Terceiro Setor se introduziu no Brasil, explicitando as concepções adotadas.

Para Léo Voigt (1993), as organizações sociais começaram a se expandir no Brasil “quando o Estado delegava um mandato sobre as igrejas, notadamente à Igreja Católica, para que elas se ocupassem do atendimento das demandas de assistência social no país” (VOIGT, 1993, p. 72). As pessoas tidas como “necessitadas” (doentes, abandonados, deficientes, idosos e pobres) ficavam a mercê da caridade religiosa e não tinham direito a uma política pública mantida pelo Estado. Seguindo Voigt (1993), o Estado brasileiro consentia benefícios e incentivos às ordens religiosas, proporcionando uma rede de organizações em meio às entidades confessionais, como: as santas casas de misericórdia, os asilos e orfanatos que tinham como base as obras assistenciais.

A partir de 1950, o monopólio da igreja começa a perder força, o que permitiu uma maior diversificação das entidades sociais no país. Grande parte das organizações que surgiram a partir daí nasceram “da força e da expansão do sindicalismo brasileiro no período” (VOIGT, 1993, p.72), o que culminou num número acentuado de Organizações Não-Governamentais (ONG's), “cuja pauta estava mais próxima do corporativismo e das bandeiras de interesse econômico, com marcante influência tanto do petebismo (Partido Trabalhista Brasileiro - PTB) quanto do pecebismo (Partido Comunista Brasileiro - PCB)”, visto que, para o autor, “esses grupos políticos gozavam de hegemonia sobre as organizações dos trabalhadores e dos segmentos populares” (VOIGT, 1993, p.72).

Durante a ditadura militar, as organizações sociais se expandiram notavelmente, visto que “os militares estrangularam os principais canais de participação civil, notadamente os partidos políticos e os sindicatos, na periferia da sociedade surgiram milhares de entidades de todos os tipos” (VOIGT, 1993, p. 73). Proliferaram, nessa época, as associações comunitárias, clubes de mães, movimentos de moradores e comunidades eclesiais, que estavam separadas do Estado.

Já nos anos de 1980, para Voigt (1993, p. 73), foram estabelecidas as “grandes redes de articulações regionais e nacionais das diferentes entidades⁴”, e foi também neste período que ocorreu um movimento de rearticulação partidária no Brasil (1979/1984), motivando “as lideranças sociais e populares das ONG’s a ingressarem mais decididamente na vida pública, favorecendo a politização que marcou os movimentos sociais naqueles dias”.

Nos anos de 1990 foram criadas as seguintes leis: a Lei nº. 9.637/98, que dispõe sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais (OS); 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); o Decreto nº 3.100/99, que regulamenta a Lei nº 9.790/99 e, atualmente, a Lei nº. 11.079/04, que dispõe sobre a Parceria Público-Privado. Estas leis têm como objetivo a transferência da responsabilidade da execução e controle de políticas públicas do Estado para sociedade civil organizada ou ainda diretamente para a esfera privada.

Carlos Montañó (2002) também nos adverte para a falta de rigor teórico do Terceiro Setor. Ele faz uma subdivisão deste tema “contrapondo a lógica da solidariedade do ‘terceiro setor’ às lógicas do poder do Estado e do lucro de empresas” Montañó (2002, p. 181), referindo-se como:

- “Organizações não-lucrativas e não-governamentais - ONG’s”: referem-se a movimentos sociais, organizações e associações comunitárias;
- “Instituições de caridade”: ligadas a ordens religiosas;

⁴ Como exemplo, o autor cita: a Confederação das Classes Trabalhadoras – CONCLAT e a Associação Nacional dos Movimentos Populares – ANAMPOS.

- “Atividades filantrópicas”: fundações e filantropia empresariais, ou, como diz Montaño (2002), “empresa cidadã, que teria ‘descoberto’ a importância da ‘atividade social’ (MONTAÑO, 2002, p. 182, grifo do autor);
- “Ações solidárias”: consciência solidária de ajuda mútua e de ajuda ao próximo;
- “Ações voluntárias”;
- “Atividades pontuais e informais”.

O que indica o estudo feito por este autor é que o Terceiro Setor está em contraposição ao primeiro setor (Estado) e ao segundo (mercado). O Terceiro Setor seria, na visão dos autores estudados, um “conjunto de organizações mais ou menos formais da ‘sociedade civil’” (MONTAÑO, 2002, p. 181).

Para Carlos Montaño (2002, p.184-185)

o chamado ‘terceiro setor’ representa uma denominação equivocada para designar um fenômeno real [...] conduzindo para uma desarticulação do real que propicia maior aceitação do fenômeno em questão”, colocando, no lugar do Estado e do mercado, “as organizações da sociedade civil para assumirem as tarefas.

Este autor coloca em dúvida a localização do Terceiro Setor e afirma que a realidade social não se divide em Primeiro, Segundo e Terceiro Setor, divisão que consiste num artifício positivista.

O colapso do Estado de Bem-Estar Social e a reformulação econômica pela qual o mundo passou na década de 1970 trouxeram conseqüências para o sistema capitalista, que entrou em crise e buscou algumas estratégias de superação. Dentre elas o Neoliberalismo e a Terceira Via, que tiveram fortes influências na reforma do Estado brasileiro. Conseqüentemente, as políticas sociais foram afetadas e especialmente a educação passou e está passando por grandes mudanças no que diz respeito a sua gestão.

A seguir, aborda-se o tema gestão escolar e abordaremos a gestão democrática do ensino público, assim como a proposta de gestão do Instituto Ayrton Senna.

3 GESTÃO ESCOLAR E O INSTITUTO AYRTON SENNA

O capítulo 3 dedica-se ao estudo da gestão escolar, iniciando as reflexões acerca da gestão democrática do ensino e seus principais pilares: conselhos escolares, eleições para diretores e autonomia financeira, pedagógica e administrativa das escolas. A análise da gestão escolar é feita em dois momentos históricos diferentes: a primeira análise na década de 1980, onde ocorreram diversos movimentos em prol de uma educação democrática, para que todos tivessem acesso a ela e que fosse gerida pela comunidade e para a comunidade. A segunda, já na década de 1990, no auge das políticas neoliberais e da apropriação do discurso da gestão democrática com o propósito de afastar o Estado de suas responsabilidades, ficando com ele os mecanismos de controle e não mais de execução, abrindo-se assim as portas para que a sociedade civil organizada pudesse entrar na escola pública, trazendo mecanismos de gestão da iniciativa privada.

3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

A década de 1980 foi um período de grandes mudanças para o Brasil. Chegava ao fim o Regime Militar e a sociedade civil passava a clamar por um novo regime político por meio das Diretas Já. Diversos movimentos sociais, sindicatos e associações surgiram nessa época, fazendo oposição ao Estado centralizador do período militar, defendendo a descentralização político-administrativa e autonomia na gestão de unidades prestadoras de serviços diretos, a fim de democratizar o Estado.

A luta pela redemocratização do país atingiu também a educação, que, no final desta década, juntamente com a constituinte, buscou alcançar a democratização da escola por meio da universalização do acesso e da gestão democrática, condições necessárias para a melhoria da qualidade da escola pública.

A constituinte 1987-88 ocorreu em meio a um processo de correlação de forças, pois, por um lado, o nascimento da Nova República, que, segundo Florestan Fernandes, “deu-se com uma transição ‘pelo alto’, marcando a ‘continuidade que se estabeleceu entre a ditadura e a república que nasceu de seu ventre’, havendo assim, apenas uma reorganização do poder, necessária para que a mesma classe continuasse dirigindo o país” (FERNANDES 1976¹ *apud* PERONI, 2003, p. 74). Por outro lado, “a Nova República foi um momento em que outras forças da sociedade aliaram-se na luta pela democracia” (PERONI, 2003, p. 74).

Diversas entidades nasceram neste período da luta contra a ditadura expressando esta correlação de forças. Entre elas, destacam-se as propostas feitas durante a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1986, na qual foram debatidas propostas a serem incorporadas na Constituição Nacional. O documento resultante daí foi a “Carta de Goiânia”, que incluía mecanismos de democratização da gestão da educação, como, por exemplo, a educação entendida como direito de todos, sendo gratuita e laica nos estabelecimentos públicos; ensino fundamental obrigatório, com duração de oito anos; garantia do Estado à sociedade civil do controle e execução da política educacional por colegiados constituídos democraticamente; participação e mecanismos de controle social efetivo assegurados pelo Estado.

Outro movimento importante foi o Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (mais tarde passou a chamar-se de Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública - FNDEP²), que atuou na constituinte e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases - LDB. Seu lançamento ocorreu por meio da “Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita” e acompanhado pelo

¹ FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

² O Fórum contava inicialmente com 15 entidades: Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Andes; Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – Anped; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Ande; Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação – Anpae; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC; Confederação dos Professores do Brasil – CPB; Centro de Estudos de Educação e Sociedade – Cedes; Confederação Geral dos Trabalhadores – CGT; Central Única dos Trabalhadores – CUT; Federação Nacional de Orientadores Educacionais – FNOE; Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras – FASUBRA; Ordem dos Advogados do Brasil – OAB; Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF; União Brasileira de Estudantes Secundaristas – UBES; União Nacional dos Estudantes – UNE. Este número foi ampliado no processo de elaboração da nova LDB nacional (GOHN, 1992, p. 79-80).

“Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”. O Fórum surgiu como um espaço para debater a construção de um projeto para a educação como um todo e não somente para a escola, lutando pela redemocratização da educação e objetivando a elaboração de uma carta magna para o país.

A educação pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado e da família foi conquistada no Brasil com a Constituição Federal de 1988. A garantia destes direitos foi resultante da luta dos profissionais da educação, que reivindicavam uma escola mais democrática pautada na gestão e universalização do acesso, focando a formação do cidadão.

Consolidações de direitos como ensino fundamental obrigatório e gratuito, sendo ofertado inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria³ e entendido como direito público subjetivo⁴, foram conquistas importantes para que se buscasse uma educação de maior qualidade.

Outra conquista alcançada pelos profissionais da educação foi atendida: a gestão democrática do ensino público⁵, que aparece pela primeira vez em forma de lei e mais tarde é incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶.

A gestão democrática fez parte dos movimentos sociais que compunham a constituinte, em especial as que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A proposta do Fórum girava em torno da gestão democrática do ensino com a participação de docentes, alunos, funcionários e representantes da comunidade. Mas um grupo suprapartidário autodenominado “Centrão” apresentou um projeto mais conservador

A emenda do Centrão conseguiu livrar as escolas privadas de ter que se submeter a alguns avanços reclamados pelas entidades de educação, tais como planos de carreira e piso salarial para o magistério e a própria gestão democrática. O Centrão minimizou o princípio de gestão democrática reconhecendo-o apenas para o ensino público e substituindo-a

³ Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso I. (BRASIL, 1988).

⁴ Constituição Federal de 1988, art. 208, § 1º. (BRASIL, 1988).

⁵ Constituição Federal de 1988, art. 206, § VI. (BRASIL, 1988).

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 2º, § VIII. (BRASIL, 1988).

pela expressão “função participativa dos mestres, pais e comunidade (TAVARES 1990⁷ *apud* MENDONÇA, 2000, p. 104).

Mesmo com a retirada da expressão “gestão democrática do ensino” o texto final foi aprovado com a sua incorporação, mas restringiu seu campo de atuação ao ensino público.

A luta pela gestão democrática no Brasil surge dentro do contexto de redemocratização, no qual a sociedade civil reivindicava uma maior participação nos processos decisórios:

[...] esta luta está também e particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo grau de centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, como o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema, à separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes educacionais dos processos decisórios (MENDONÇA, 2000, p. 92).

A gestão democrática veio para contrapor-se ao enfoque tecnicista que influenciou a administração escolar. Esta teoria administrativa tem como base a administração clássica, destacando-se a administração científica (Taylor) e gerencial (Fayol). Como vemos, a lógica de administração do mercado já se fazia presente na educação. Maria de Fátima Costa Félix, 1984 diz que

[...] a Administração Escolar cumpre uma função ideológica que é a de orientar a prática da administração da educação, de acordo com a estrutura e administração burocrática, como se essa forma de organização e funcionamento fosse a única e não constituísse uma forma de mediação da estrutura de poder do Estado, que assume o controle do processo educacional, para adaptá-lo às necessidades da sua política econômica, conforme a evolução da estrutura econômica da sociedade capitalista (FÉLIX, 1984, p. 13).

Para a autora, a administração escolar tal como se apresenta precisaria ser superada, visto que ela não dava conta de compreender a realidade educacional já que

⁷ TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Gestão democrática do ensino público**: como se traduz esse princípio? 1990. Dissertação (Mestrado) - IESAE/FGV, Rio de Janeiro, 1990.

Se a administração Escolar procura validar a estrutura burocrática do sistema escolar, utilizando-se dos pressupostos da Administração Científica de Empresas, pode-se deduzir que, na sua perspectiva, a função do sistema escolar é preparar recursos humanos para atender as necessidades do desenvolvimento do capitalismo. Desse modo, o tipo de educação, o modo de organização do sistema escolar e os resultados alcançados no processo educativo não são questionados pela Administração Escolar, uma vez que seu objetivo é equiparar o sistema escolar às organizações que alcançam altos índices de racionalidade, eficiência e produtividade (FÉLIX, 1984, p. 15).

A eficiência e o resultado eram os principais elementos na educação até então e, no que se refere à gestão, o processo de participação dos diferentes segmentos que compõem a escola era desconsiderado. Para que isso fosse contornado, ocorreram reivindicações para a criação dos conselhos escolares, eleições de diretores e autonomia financeira, pedagógica e administrativa das escolas (pilares que embasam a gestão democrática).

[...] durante a década de 1980 as propostas de alterações na gestão da escola pública apoiavam-se na defesa, principalmente, da implantação de uma administração coletiva da escola, da eleição dos dirigentes escolares, da participação da comunidade usuária na definição das metas e objetivos das unidades escolares, da constituição de instâncias coletivas de trabalho docente e da exclusividade do financiamento da escola pública pelo poder público (ADRIÃO, 2006, p. 57).

Para que isso ocorresse, buscou-se instalar mecanismos de gestão baseados na organização democrática, que alcançassem os diferentes setores da comunidade escolar.

Na sessão seguinte, descreve-se as reivindicações mais importantes no processo da construção da gestão democrática.

3.1.1 Conselhos Escolares

O diretor sempre foi considerado como elemento central dentro das escolas, e na tentativa de limitar esse poder monocrático tem-se a implementação de colegiados.

Este elemento foi experimentado por sistemas de ensino antes da promulgação da CF/88 e incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁸.

Os colegiados são formados por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar e acredita-se que esses representantes trabalhem para o bem comum e não para obter vantagens ou benefícios para seus representados, mas “a prática e as avaliações dos próprios sistemas de ensino têm demonstrado, no entanto, que, muitas vezes, os objetivos dos diferentes segmentos não se harmonizam, sendo necessário buscar a formação colegial da decisão por maioria, com o conseqüente compromisso de acatamento por parte dos membros vencidos” (MENDONÇA, 2000, p. 412).

A preponderância por parte dos docentes sobre os demais segmentos ainda é muito grande nas escolas. As dificuldades na constituição e funcionamento dos colegiados esbarram, principalmente, no fato de quem nem todos os sistemas os implantaram.

3.1.2 Eleição para Diretores

Tradicionalmente as escolas públicas brasileiras tiveram seus cargos de direção preenchidos por meio de nomeações feitas pelos governadores ou prefeitos, geralmente a partir de indicações dos titulares das Secretarias de Educação ou, até

⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 14º, inciso II. (BRASIL, 1996).

mesmo, lideranças político-partidárias. Estas indicações levam em consideração a confiança pessoal e política dos padrinhos e não a capacidade dos indicados. Ao passo que quando perdem esta confiança são sumariamente exonerados de seus cargos.

Devido à crítica da indicação política de diretores, buscaram-se mecanismos alternativos para o provimento destes cargos, como o concurso público e as eleições.

A eleição de diretores “é o processo que melhor materializou a luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração da educação, tendo sido, durante seguidos anos, a principal bandeira de luta a favor da gestão democrática do ensino público” (MENDONÇA, 2000, p. 410), sendo esse processo muito mais democrático. Esse mecanismo foi adotado por vários sistemas de ensino antes mesmo da promulgação da Constituição Federal de 1988. E após a Constituição elas foram regulamentadas em muitos sistemas, mas também apresenta alguns problemas e limitações como:

[...] excesso de personalismo na figura do candidato, falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar, comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, dentre outros (MENDONÇA, 2000, p. 410).

Para tentar diminuir a incidência desses problemas, surgiram, em diversos lugares, legislações que exigem, por exemplo, a apresentação de planos de gestão, que são debatidos em assembléias de eleitores e controle de campanhas eleitorais.

Outra forma de provimento do cargo de diretor é a seleção de candidatos através de provas de conhecimentos específicos, seguidas da escolha dos classificados com alguma forma de participação dos segmentos. Os sistemas que adotaram esse caminho fizeram-no para superar o problema de competência técnica dos candidatos e para eliminar a interferência política na indicação de diretores (embora haja registros de que esse processo não impediu tal interferência). A crítica a este sistema é que é o mesmo, que ressalta o privilégio da competência técnica em detrimento da avaliação da liderança política, visto que, segundo Mendonça

(2000), a competência profissional já está presente desde o momento que o candidato ingressou na carreira por meio de concurso público.

3.1.3 Autonomia Escolar

Os sistemas centralizados e a tradição administrativa no Brasil pouco têm favorecido a autonomia escolar. No entanto, a política de democratização da gestão da educação, assim como mecanismos de participação que foram adotados por diversos sistemas de ensino a partir da década de 1980, buscou a autonomia para as escolas. E somente no início da década de 1990 é que essa temática encontra ênfase nos debates pedagógicos e normas de organização dos sistemas de ensino.

Com a dinâmica instalada nas estruturas político-administrativas que visam a conquista da autonomia escolar, pode ocorrer a ampliação dos graus de participação dos envolvidos no processo educacional nos sistemas de ensino. Já os sistemas centralizados possuem um relacionamento vertical que geralmente se apresenta autoritário, nesse sentido “a escola pública brasileira [...] tem desempenhado um papel periférico e paradoxalmente desimportante como integrante do sistema de ensino” (MENDONÇA, 2000, p. 364). O autor alega que as determinações vindas de superiores atrapalham o trabalho das escolas, principalmente do diretor, e acaba controlando o cotidiano escolar. Ele alerta também para o fato de que nem mesmo quem toma as decisões ou formula as políticas educacionais tem autonomia, mas está subordinado à ocupação de cargos em suas estruturas burocráticas a partir de relações políticas clientelistas. Dessa maneira, a autonomia escolar enfrenta diferentes obstáculos que vão desde condições precárias, as quais as escolas estão submetidas, a imposições normativas ou legais. Para o autor

Se a instituição escolar pública é materialmente carente de tudo ou quase tudo é difícil pensar numa dinâmica interna que possibilite a elaboração e a execução de projetos autônomos. As dificuldades materiais a que a escola pública está sujeita podem ser de tal grau que paralise as iniciativas de busca de autonomia, criando uma sensação de que nada é possível fazer diante do quadro de penúria que, em muitos casos, existe (MENDONÇA, 2000, p. 366).

Nesse sentido, cada vez mais se abrem espaços para as parcerias público-privadas dentro da escola. Parece algo sedutor que alguém ou alguma coisa venha de fora da escola e tenha condições de organizá-la, porém, a autonomia da escola fica fragilizada porque tem que se submeter às regras impostas pela organização parceira que, geralmente, nem sequer são debatidas com a comunidade. Para Lisete Arelaro (2007), a busca pela iniciativa privada pode ocorrer não só pela precariedade de recursos, mas também pela focalização no atendimento do ensino fundamental por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF. Porque, com a Emenda Constitucional 14/1996, o que se observou foi que o atendimento ao ensino fundamental por parte da esfera pública municipal aumentou consideravelmente. Muitas prefeituras com precárias condições de trabalho ficaram responsáveis por quase todo o atendimento ao ensino fundamental. Principalmente nas regiões mais pobres do país, justamente onde a inserção do IAS é maior.

A autonomia escolar necessita de condições mínimas de funcionamento, ou seja, medidas políticas e administrativas. Para Mendonça (2000), se não houver tais medidas, corre-se o risco de se falsear a autonomia escolar, visto que estaria ocorrendo uma descentralização de obrigações, impedindo que as escolas atuem de acordo com seus projetos.

Para a construção de uma autonomia escolar é necessário, antes de qualquer coisa, superar a uniformidade das escolas que facilitam tanto o trabalho centralizador dos sistemas de ensino, ou seja, a escola como uma entidade pedagógica, não se detendo apenas em sua existência física. Daí a importância da construção de um projeto pedagógico próprio com a participação e colaboração (embora em diferentes níveis) de todos os segmentos escolares.

No Brasil, é na década de 1990 que acontece o auge das políticas neoliberais, cuja preponderância, no que se refere à educação, dá-se, principalmente na primeira gestão do então presidente da república Fernando

Henrique Cardoso (1995-2002)⁹. As reformas previstas para a educação foram materializações na Reforma do Estado, que tinha como principal objetivo “a modernização do Estado brasileiro e sua adequação às exigências da economia mundial”, com a introdução das novas tendências gerenciais. A educação, neste contexto, segundo a autora, estaria desempenhando papel “para a plena realização da produção capitalista no atual estágio de seu desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2002, p. 126).

A expressão maior das mudanças que estavam ocorrendo se materializou por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que propunha algumas estratégias para sua viabilização, e o eixo de centralidade outrora pensado muda, buscando “maior eficiência e eficácia, via controle de qualidade, descentralização de responsabilidades, terceirização de serviços e autonomia da escola” (PERONI, 2006b, p. 150). Essa descentralização prevista para as políticas sociais no PDRAE de 1995 afetou as políticas educacionais com os mecanismos de quase-mercado e o público não-estatal.

Conforme Dalila Oliveira (2002), a reforma do Estado que ocorreu na década de 1960, de acordo com o Decreto nº 200, de 1967, já apresentava a descentralização como orientação, porém, o caráter atual deste movimento de descentralização consiste na “flexibilização e desregulamentação da gestão pública, com a justificativa de busca de melhoria no atendimento ao cidadão/contribuinte, reduzindo mediações” e, seguindo o argumento da autora, o que distingue essa descentralização daquela proposta em 1967 é que o modelo atual coloca “ênfase na autonomia da administração indireta, a partir do pressuposto da rigidez da administração direta e da maior eficiência da administração descentralizada” (OLIVEIRA, 2002, p. 127).

⁹ Existiram outros movimentos de reformas na educação na primeira metade da década de 1990, como por exemplo, o Plano Decenal de Educação de 1993, durante o governo de Itamar Franco, que tinha como objetivo a implementação no Brasil de uma reforma educacional que traduzia os compromissos firmados por este governo em *Jomtien*. “A Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, pode ser considerada um marco nas reformas educacionais dos anos 90, propondo maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo. O Brasil, sendo signatário dessa Conferência, procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica em consonância os princípios da mesma” (OLIVEIRA, 2002, p. 125).

As reformas educacionais estão ligadas às estratégias neoliberais e da Terceira Via, que redesenham o papel do Estado e vão ao encontro das estratégias propostas pela Reforma do Estado, citadas anteriormente. Para Dalila A. de Oliveira:

As reformas educacionais [...] constituíram-se de orientações administrativas cujo referencial será a lógica da economia privada. Na gestão da educação pública, os modelos fundamentados na flexibilidade administrativa podem ser percebidos na desregulamentação de serviços e na descentralização de recursos, para os quais a escola é fortalecida como núcleo de sistema. São modelos alicerçados na busca de melhoria da qualidade na educação, entendida como um objetivo mensurável e quantificável em termos estatísticos, que poderá ser alcançada a partir de inovações incrementais na organização e na gestão do trabalho na escola (OLIVEIRA, 2002, p. 130).

Com a bandeira da melhora da qualidade na educação, foram adotados mecanismos de gestão mais flexíveis, que visavam à produtividade do ensino, sendo a autonomia escolar um instrumento indispensável. Nesse sentido, houve a necessidade de descentralizar recursos (já existentes) para que a autonomia acontecesse de fato e o controle de resultados ficou centralizado. A responsabilidade de gerir recursos ficou a cargo das escolas, que passaram a ser responsabilizadas pelo sucesso ou pelo fracasso. Para Theresa Adrião:

A autonomia das unidades escolares passa a ser defendida, por grande parte dos atuais gestores governamentais e por alguns pesquisadores, com o objetivo de qualificar o movimento em direção à responsabilização das unidades escolares, enquanto unidades produtoras das mazelas do ensino fundamental e, como tais responsáveis primeiras pela 'correção dessas mesmas mazelas' (ADRIÃO, 2006, p. 68).

É com esta percepção que o discurso da autonomia escolar é disseminado internacionalmente, buscando um novo padrão de gestão educacional.

No bojo da atual concepção de descentralização, a qual atinge também a organização e administração dos sistemas de ensino, refletindo-se na gestão da escola, objeto de análise desta dissertação, parecem dialogar com as propostas sugeridas pela reforma do Estado. A relação público-privado toma importância na gestão da escola, com a incorporação de elementos gerenciais.

Os movimentos que ganharam força na educação foram o Terceiro Setor, presente no Plano de Reforma do Aparelho do Estado de 1995, e o quase-mercado, com a inserção de mecanismos da iniciativa privada na gestão da escola pública.

O Terceiro Setor, como já vimos no capítulo anterior, é uma estratégia da Terceira Via. Suas funções estão atreladas ao público (Estado) e também ao privado (Mercado), formando um conjunto de iniciativas particulares com sentido público, ou que chamamos de público não-estatal.

A inserção do público não-estatal vem cada vez mais se instaurando na educação, desde a educação infantil, com a proliferação das creches comunitárias¹⁰; até o ensino fundamental, com o Programa Dinheiro Direto na Escola¹¹; as parcerias entre organizações não-governamentais ganham importância, como o Instituto Ayrton Senna, no ensino fundamental, e o Instituto Unibanco, no ensino médio. Isso ocorre também em programas de alfabetização de jovens e adultos, educação profissional e o ensino superior.

No atual embate do público e do privado, apresentamos a parceria firmada entre o Instituto Ayrton Senna e as redes municipais de educação aonde o IAS presta uma assessoria às Secretarias de Educação. Entre os serviços prestados, estão: salas de aceleração da aprendizagem, de alfabetização e de gestão da escola e do sistema de ensino, serviços que estão dentro da lógica de publicização já mencionado anteriormente e tanto a parceria quanto os programas estão dentro da lógica de quase-mercado, mas as escolas permanecem públicas.

3.2 PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO

As tensões geradas pela relação do público e do privado na educação brasileira vêm fazendo parte do debate educacional há muito tempo. Para tentarmos entender melhor essa questão, fizemos um recorte histórico no que se refere à

¹⁰ Ver dissertação de Maria Otilia Kroeff Susin. A educação infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias, 2005.

¹¹ Ver relatório de Pesquisa de Vera Maria Vidal Peroni e Theresa Adrião. Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação? 2007.

relação público-privado na educação, desde a década de 1980 até os anos 2000, visando abranger os movimentos na atualidade.

Este tema vem permeando nossa educação há vários anos, período no qual a sociedade civil e a igreja católica “disputam” com o Estado o financiamento, controle de qualidade, ensino religioso, responsabilidade da família, liberdade de ensino na educação (CURY, 1991, p. 99). Já a partir dos anos 90, as políticas neoliberais no Brasil, que redefinem o papel do Estado também na educação, redesenham outra caminhada do embate público e privado na educação: o público não-estatal, previsto pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Nos anos de 1980, com a Constituinte de 1987-1988, segundo Romualdo Portela de Oliveira (2005), o debate público-privado foi “em torno de temas como o ensino de religião na escola pública e o repasse de verbas públicas para escolas particulares que mostram a dimensão dessa polaridade e a gama de ideologias e atores sociais envolvidos” (OLIVEIRA, 2005, p. 155).

A partir dos anos de 1990, este debate permaneceu, mas, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, outro embate passa a ser foco na discussão do público e do privado, a discussão passa a girar em torno do “público não-estatal” na educação, foco central desta dissertação.

A educação passa a ser entendida como um serviço não-exclusivo por parte do Estado, e este, por sua vez, atua simultaneamente com outras organizações públicas não estatais e privadas. O financiamento, geralmente a um custo mais baixo, fica a cargo do Estado, mas a execução dos serviços não, portanto, podem ser controladas também por meio do controle social e na constituição de quase-mercado (BRASIL, 1995, p. 66). Nesse sentido é que proliferam as Organizações Não-Governamentais - ONG's, Organizações Sociais - OS e Parcerias Público-Privadas¹².

No atual embate do público e do privado, apresentamos o Instituto Ayrton Senna, que realiza parcerias com os sistemas municipais de ensino que estejam

¹² No ano de 2004, é aprovada a Lei nº 11.079 que autoriza a parceria público-privada no âmbito da administração pública.

dispostos a pagar pelo auxílio da Instituição, ou seja, o município e o Instituto Ayrton Senna firmam uma parceria na qual o IAS presta uma assessoria à Secretaria de Educação. Entre os serviços prestados, estão: salas de aceleração da aprendizagem, de alfabetização e de gestão da escola e sistema de ensino, serviço que está dentro da lógica de publicização já mencionado anteriormente e tanto a parceria quanto os programas estão dentro da lógica de quase-mercado, mas as escolas permanecem públicas.

Na sessão seguinte iremos conhecer melhor o Instituto Ayrton Senna, objeto de análise desta dissertação. Conheceremos o trabalho desenvolvido e suas estratégias de ação nos municípios parceiros.

3.3 INSTITUTO AYRTON SENNA

O Instituto Ayrton Senna é uma Organização Não-Governamental sem fins lucrativos fundada em 1994. Foi criado pela família do piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna, após a sua morte neste mesmo ano, e é presidido por sua irmã, Viviane Senna.

O IAS, conforme dados coletados em seu *site*, busca “criar oportunidades de desenvolvimento com crianças e jovens brasileiros, em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONG’s”. Tem como missão “contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais”, acreditando que a transformação do país passa pela co-responsabilidade de três setores: organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil que desenvolvam políticas públicas as quais favoreçam crianças e adolescentes.

O primeiro programa desenvolvido pelo IAS foi o **Programa Acelera Brasil**¹³. Ele foi criado após as experiências com o Programa Aceleração da Aprendizagem, vinculado ao Centro de Tecnologia Educacional de Brasília (CETEB).

O CETEB é uma instituição educacional com sede em Brasília, caracterizando-se como agência de formação e desenvolvimento de pessoas em diversos níveis e modalidades educacionais. O coordenador do CETEB em 1995 era João Batista Araújo de Oliveira, que trabalhava como Secretário Executivo do Ministério da Educação. Ele foi o idealizador do Programa Aceleração da Aprendizagem, que teve sua primeira experiência no Maranhão, quando foi convidado a fazer parte da equipe de elaboração da plataforma de governo da candidata ao Governo do estado, Roseana Sarney. Ele propôs a realização de um projeto que reduzisse o alto índice de repetência existente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, corrigindo a distorção idade-série dos alunos defasados.

Continuando com suas experiências, João Batista, implanta seu programa em Minas Gerais, na rede estadual de ensino. Outros municípios do estado aderiram ao Programa.

Em 1997 o CETEB firma parceria com o Instituto Ayrton Senna e o programa passa a denominar-se **Programa Acelera Brasil**. Contava também com outras parcerias: Petrobrás, Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O trabalho com este grupo permaneceu até o ano de 2000, quando o IAS assume o programa e passa a executá-lo de forma autônoma.

No início da parceria, eles firmaram convênio com 15 municípios brasileiros, entre eles, Campo Bom e Sapiranga, no Rio Grande do Sul. Entre 1997 e 2000 os municípios que aderiam ao Programa o faziam de forma voluntária sem gastos para as prefeituras. Os custos vieram a partir de 2001, quando o Instituto seguiu sozinho seu trabalho.

¹³ Estes dados foram tirados da dissertação “Uma análise do desenvolvimento do ensino público Santareno: a contribuição do Programa de Aceleração da Aprendizagem” de Deliana Maria dos Santos. Orientado por Maria Irene Escher Boger e co-orientador por Victor Silveira da Universidade Moderna - Lisboa.

A defasagem idade-série nas escolas públicas brasileiras, na visão dos idealizadores do programa, era o que caracterizava o fracasso da escola ao ensinar, resultante da falta de qualidade no ensino, professores despreparados, metodologias inadequadas e a “Cultura da Repetência”. Para corrigir a defasagem, a sugestão era introduzir nas redes de ensino a cultura da “gestão eficaz”. Focada nos resultados, ela busca combater os baixos níveis de aprendizagem, repetência e distorção idade-série.

Atualmente esse Programa é adotado como política pública em seis estados brasileiros (Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba, Sergipe e Mato Grosso) e, além disso, atua em 318 municípios. Segundo informações no *site* <http://senna.globo.com>.

Em 2001, quando o IAS não estava mais em parceria com o CETEB, FNDE, MEC e Petrobrás, ele continua com o **Programa Acelera Brasil** e lança o **Programa Escola Campeã**¹⁴, que tinha, como foco de trabalho, o fortalecimento da gestão de Secretarias de Educação e unidades escolares. No ano de 2004, a Fundação Cesgranrio foi contratada para fazer a avaliação do Programa em 42 municípios. Além do IAS, a Fundação Banco do Brasil também fazia parte da parceria.

Posteriormente, é lançada a Rede Vencer, que se constitui num conjunto de ações educacionais que são implantadas pelo Instituto com o intuito de qualificar o desempenho escolar de crianças e jovens.

Pertencem a **Rede Vencer** os programas **Se Liga e Acelera Brasil** (correção de fluxo), **Circuito Campeão** (alfabetização de alunos defasados e aceleração do aprendizado) e **Gestão Nota 10** (gerenciamento das quatro primeiras séries do ensino fundamental, com foco na alfabetização na 1ª série). A seguir descreveremos melhor cada Programa:

¹⁴ Dentre as ações da **Escola Campeã** (2001-2004) houve também a **Rede de Rádios Escola Campeã**, que era composta por 65 emissoras de rádios nos 42 municípios parceiros. “Em sua primeira fase (2002/2003), as emissoras foram abastecidas com uma série de 72 programas com depoimentos de pais, alunos, professores e educadores sobre a importância da participação da família na escola. Em 2004, as rádios também receberam uma série de 10 *spots* sobre ética; qualidade na educação; colegiado escolar; escola eficaz e desenvolvimento humano como forma de incentivar o protagonismo dos comunicadores na cobertura local dos assuntos da educação” (OBORE, 2008).

a) **Se Liga:** trata-se da alfabetização de crianças com distorção idade/série por meio da “gestão eficaz”, que como já mencionamos foca o resultados dos alunos, desconsiderando o processo de aprendizagem. Concebido como política pública nos estados de: Goiás, Pernambuco, Tocantins, Paraíba, Sergipe e Mato Grosso e presente em 403 municípios de 14 estados brasileiros. Tem como parceiros do Programa Governos, Prefeituras, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Escolas Públicas;

b) **Acelera Brasil:** aceleração de aprendizagem de alunos repetentes. Segundo o IAS cerca de 12 milhões de crianças e jovens estão em série escolar que não correspondem a sua idade, e o programa ajuda “a mudar essa realidade, *gerando uma grande economia aos cofres públicos e dando a milhares de alunos a oportunidade de experimentar o que é seu direito: aprender e passar de ano*” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008, grifo nosso). O programa tem como parceiros Governos, Prefeituras, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Escolas Públicas;

c) **Circuito Campeão:** gerencia a aprendizagem nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Aplica a mesma metodologia utilizada nos programas **Se Liga** e **Acelera Brasil**. Está presente nos estados de Goiás, Pernambuco, Tocantins, Mato Grosso e Paraíba e em 585 municípios de 25 estados. Este é o Programa que está sendo desenvolvido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul no “Projeto Piloto para Alfabetização de Crianças com Seis Anos¹⁵”. O programa tem como parceiros Governos, Prefeituras, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e Escolas Públicas e os aliados: Instituto Vivo, Tribanco, Grupo Martins, Lide Grupo de líderes Empresariais, EDH Empresários pelo Desenvolvimento Humano e NOKIA *Connecting People*;

d) **Gestão Nota 10:** gerenciamento das escolas e Secretarias de Educação para a melhoria da qualidade de ensino. Para

¹⁵ Além do Instituto Ayrton Senna, estão envolvidas as seguintes Instituições: Instituto Alfa e Beto (MG), Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação GEEMPA (RS) e Fundação Cesgranrio (RJ).

superar os problemas de analfabetismo, distorção idade-série, reprovação, repetência e abandono, investe no fortalecimento de lideranças e equipes de trabalhos nas escolas e nas Secretarias de Educação. O programa é voltado para o sucesso do aluno e tem como solução “escolas autônomas dentro da rede de ensino, geridas por diretores tecnicamente competentes e com apoio gerencial e pedagógico da Secretaria de Educação” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2008).

Há outros Programas disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna: **Sua Escola a 2000 por Hora** - com foco na educação formal usa computador e internet como forma de produzir mudanças na comunidade escolar; **Comunidade Conectada** - inclusão digital; **Superação Jovem** - por meio de projetos realizados na escola, os jovens buscam soluções “criativas e eficazes” para os problemas da escola e da comunidade; **Educação pelo Esporte** - destinado a comunidades de baixa renda, as crianças ocupam os espaços de universidades para a prática de esportes; **Educação pela Arte** - atua como educação complementar no incentivo à arte e **Brinquedoteca** - espaços lúdicos nos hospitais para crianças e jovens com câncer.

No estado do Rio Grande do Sul os programas desenvolvidos são: **Acelera Brasil** (Campo Bom); **Circuito Campeão** (Aceguá, Arroio Grande, Barão do Triunfo, Bento Gonçalves, Caçapava do Sul, Campo Bom, Candiota, Caseiros, Caxias do Sul, Encruzilhada do Sul, Erechim, Farroupilha, Herval, Ibirapuitã, Igrejinha, Lagoa Vermelha, Machadinho, Marau, Nonoai, Passo Fundo Pedro Osório, Pelotas, Piratini, Porto Xavier, Sananduva, Santiago, São Lourenço do Sul, São Marcos, Sentinela do Sul, Serafina Corrêa e Tapes); **Gestão Nota 10** (Campo Bom); **Educação para o Esporte** (UFRGS - Projeto Quero-Quero e UNISINOS - Projeto Escolinhas Integradas) e **Sua Escola a 2000 por Hora** (Nova Prata e Porto Alegre).

O financiamento dos programas é oriundo dos *royalties* das marcas: Ayrton Senna, Senna, Senninha e Senninha Baby¹⁶. Além dos direitos de uso da imagem

¹⁶ Produtos Licenciados: Marca Ayrton Senna (capacete, miniaturas de carros de corrida, malas, bolsas, DVD, CD, diversos – arte em cristal, cadernos, título de capitalização “Pé Quente Bradesco”, cartão de crédito, litogravura, livros – “Vitória Ayrton Senna” e “Arte para Senna” e quebra-cabeça – e bonés); Marca Senna (camiseta, *jet boat* Senna e óculos de sol e Marcas Senninha e Senninha Baby (brinquedos – *skate*, mordedores, bonecos Senninha e Senninha Baby

do piloto Ayrton Senna, que são doados pela sua família ao IAS, empresas privadas também fazem doações.

Esta dissertação se propõe a analisar os programas desenvolvidos no município de Sapiranga através da parceria com o IAS, que se desenvolveu como política pública durante os anos de 1997 a 2006, trabalhando com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real. Para que o analfabetismo, a distorção idade-série, a reprovação, a repetência e o abandono fossem superados, o Instituto sugeria “investir no fortalecimento das lideranças e equipes de trabalho, tanto nas unidades escolares como nas Secretarias de Educação”, e para alcançar os objetivos na área da gestão ele montou um manual para o diretor chamado “Gerenciando a Escola Eficaz”, documento analisado a seguir.

3.3.1 Gestão da Escola no Instituto Ayrton Senna

Para as escolas cujo município tem parceria com o Instituto Ayrton Senna são fornecidos dois manuais à direção: um que discrimina toda a rotina que a escola deve adotar, chamado “Manual de Procedimentos e Rotinas” e outro que é mais específico na área de gestão, chamado “Gerenciando a Escola Eficaz - Conceitos e Instrumentos”. Nesta sessão analisaremos o segundo manual, a fim de identificar os elementos de gestão empregados pelo Instituto Ayrton Senna.

O manual “Gerenciando a Escola Eficaz - Conceitos e Instrumentos” é um material que foi desenvolvido para o programa “Educar para Vencer”, do governo do estado da Bahia¹⁷, e produzido pela Fundação Luis Eduardo Magalhães.

e jogos – e jogos; diversos – linha *pet*; produtos automotivos; tapetes. Óculos, livros, fraldas, lenços umedecidos e higiene pessoal –; vestuário – bonés, tênis, papetes, meias e camisetas – ; alimentos – balas, chocolates, gelatinas, flans, maria mole, *catchup*, biscoitos, salgadinhos, geléias, goiabada, doce de leite, refrescos em pó, maçãs, arroz e refrigerante – e papelaria – folha de ofício e material escolar.

¹⁷ Projeto desenvolvido pela Secretaria da Educação, no âmbito do Programa Educar para Vencer, com apoio técnico e operacional da Fundação Luís Eduardo Magalhães. Visa ordenar, estruturar e instrumentalizar escolas públicas estaduais e municipais, bem como capacitar seus dirigentes,

O manual é composto de três módulos: Módulo I - **Escolas Eficazes**, que trabalha os seguintes temas: Alfabetização; Leitura; Enturmação; Recuperação Paralela; Contraturno; Aprendizagem Colaborativa; Evasão; Abandono Escolar e Trabalho Infantil; Regularização do Fluxo Escolar e o Drama da Repetência; Tecnologia na Escola e na Sala de Aula e Usos da Avaliação.

O Módulo II - **Mobilizando Recursos Estratégicos**, é composto pelos seguintes temas: Mobilizando Recursos Estratégicos; Liderando a Escola; Liderando Alunos; Liderando Professores; Envolvendo Famílias e Pais; Voluntários - Os Aliados da Escola na Implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE; A Parceria na Construção da Escola Eficaz e Colegiado Escolar.

O Módulo III - **Instrumentos para a Gestão Escolar** é composto pelos seguintes temas: Painel de Bordo; Regimento Interno; Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE; Plano Anual de Trabalho; Proposta Pedagógica; O Desafio da Capacitação; Segurança Patrimonial e Pessoal; Acompanhamento de Egressos e Recursos Financeiros nas Escolas.

O Manual inicia falando sobre a Escola Eficaz, que se trata de uma escola “onde os alunos aprendem” (BAHIA, 2000, p. 13). Ela é resultante de estudos e pesquisas que foram desenvolvidos em muitos países, que apontam indícios para criação de uma Escola Eficaz. Entre eles, destaca-se:

Reconhecer e admitir que a eficácia da escola depende do que acontece dentro da escola, e não do que acontece ou deixa de acontecer nas secretarias de Educação. O problema e a solução para a aprendizagem dos alunos estão na escola (BAHIA, 2000, p. 13).

Essa concepção deixa claro que o sucesso do ensino é algo exclusivo da escola e dos membros que a constituem, ou seja, direção, professores e alunos. Nesse sentido, a Escola Eficaz desobriga o poder público a manter as escolas públicas e a não criar mais políticas educacionais, visto que todos os problemas seriam resolvidos em âmbito local.

para operarem com maior autonomia e eficiência. O Projeto atendeu a 45 municípios em 2000 e a 130 municípios em 2001. A partir de janeiro de 2002 sua área de abrangência foi ampliada, com incorporação de mais 150 municípios, totalizando 280 municípios assistidos (BRASIL, 2008).

O que distingue a Escola Eficaz das demais escolas são os seguintes aspectos:

[...] as coisas funcionam. Não é só uma campanha passageira, uma sala bonita com computadores, uma caixa escolar ativa ou um método de ensino diferenciado. Tudo nela está sempre melhorando e tende a dar certo.

[...] recebe os mesmos recursos que as demais. A diferença é que sabe fazer com que eles rendam mais e é capaz de buscar recursos adicionais.

[...] acompanha, vai atrás e se orgulha de seus ex-alunos. Eles são o cartão de visitas da escola. Ela os utiliza como exemplos, como modelos para incentivar e inspirar os seus alunos atuais (BAHIA, 2000, p. 16).

Pode-se constatar que a Escola Eficaz é aquela que caminha sozinha para garantir que seus alunos aprendam e para que a própria escola possa se manter, inclusive arrecadando recursos próprios. A Escola Eficaz está nos resultados, transformando seus gestores em gerentes de empresas preocupados apenas com o produto final.

Quanto à autonomia nos âmbitos financeiro, pedagógico e administrativo, o IAS se utiliza de discursos presentes há muito tempo na educação. Enfatiza que uma escola para ser autônoma precisa definir seu currículo, calendário, gerir seus próprios recursos, decidir o que é mais importante para cada escola conforme sua localidade e necessidade. Isso, no mínimo, é contraditório, visto que o que percebemos é que todas as escolas possuíam a mesma forma de trabalho e organização. Aponta também que a Secretaria de Educação deve propiciar os insumos mínimos, que são necessários para o funcionamento das escolas. Se antes a escola podia resolver tudo sozinha, agora ela é provida de um órgão fiscalizador e mais uma vez dá margem para procurar em outras instâncias, como na iniciativa privada, por exemplo, uma forma de angariar recursos.

O manual apresenta um questionário que foi realizado com cerca de 2000 diretores de escolas públicas da rede estadual da Bahia. Neste questionário são

definidos graus de autonomia: Autonomia plena, Autonomia parcial e Autonomia mínima. Os itens que definem que grau de autonomia determinada escola se encontra variam conforme o tamanho da escola, admissão e demissão de professores, filosofia educacional, avaliação, captação e alocação de recursos, entre outros.

A autonomia plena é quando a escola tem total e exclusivo poder de decidir sobre as suas prioridades e necessidades. Neste caso, a escola poderia demitir seus professores conforme seus próprios critérios, definir políticas próprias quanto ao plano de carreira do magistério, definir seus próprios conteúdos, decidir sobre a promoção de alunos, captar recursos por meio de seus alunos ou repassar verbas via bolsas.

A autonomia parcial seria uma co-existência entre Estado e escola. Para a admissão de alunos, o Estado estabelece critérios gerais e a escola faz suas próprias regras, o Estado define regras para avaliação e a escola, juntamente com professores, aplica.

A autonomia mínima seria a influência total por parte do Estado. O Estado determina se as escolas se organizarão por séries ou ciclos, a autonomia do diretor é mínima perante o Estado e/ou colegiado, determina promoção dos alunos, escola sem autonomia e nem condições de captar recursos.

Outro fator de destaque na Escola Eficaz é a liderança. O manual traça um paralelo entre gestão empresarial e a gestão escolar com o relato de um empresário. Este utiliza termos comuns ao mercado, como otimização e redução de custos, e expressa que o sucesso da escola pode ser adquirido conforme os alunos e alunas que está formando, ou seja, que este aluno, quando sair da escola, deveria estar adaptado às necessidades do mercado. E para isso as demandas educacionais precisariam estar adaptadas as diferentes regiões e seus nichos econômicos para formar seus estudantes.

Quanto à liderança dos alunos, o manual faz recomendações positivas, visto que incentiva as agremiações estudantis. No entanto, em relação aos professores, a liderança é feita por meio de atividades corretivas.

Para a Escola Eficaz, o voluntariado é uma necessidade.

O trabalho voluntário vem se tornando uma necessidade para complementar os recursos públicos de que as escolas dispõem para implementar os seus planos de trabalho. Por maiores que sejam os recursos de que uma escola dispõe, há sempre tarefas adicionais que precisam ser feitas para que a escola atinja seu objetivo maior: o sucesso do aluno (BAHIA, 2000, p. 248).

Este trabalho é incentivado em diversas esferas escolares, como, por exemplo, o reforço escolar, a gestão escolar, atividades extra-escolares, artes e esportes, entre outras. O manual cita ainda o Programa “Amigos da Escola”.

Outro ponto levantado é a parceria entre instituições e as escolas. Os princípios assemelham-se ao voluntariado, mas a parceria pode ser firmada desde escolas mais próximas até organizações não-governamentais ou ainda a iniciativa privada.

Por fim, o manual apresenta os elementos da gestão escolar que ensinam passo-a-passo como administrar uma escola. Traz um resumo das principais leis educacionais vigentes no país e também uma agenda para o diretor onde contém uma rotina a ser desempenhada por ele.

O último item ensina sobre os recursos financeiros das escolas. Faz um apanhado das verbas destinadas às escolas, ensina a criar a unidade executora e administrar recursos públicos, bem como sua prestação de contas.

Este manual traz ensinamentos que estão de acordo com os pressupostos da Escola Eficaz, que tem uma clara concepção de gestão escolar distanciada da gestão democrática. Ainda que seja mencionada, ela fica restrita ao papel, não acontecendo de fato na prática. A gestão proposta é aquela centrada nos resultados e na produtividade da escola e dos alunos e, caso a escola não corresponda aos objetivos, é responsabilizada pelo seu fracasso.

Outro documento analisado foi o **Manual do Professor**, referente ao Programa Acelera Brasil.

Este manual apresentava as principais informações para os professores trabalharem com a metodologia do IAS. Também trazia elementos da Pedagogia do Sucesso para o trabalho do professor em sala de aula, visando resgatar a auto-estima dos alunos, para que estes obtenham sucesso durante o ano letivo.

Neste manual, vinham programados os conteúdos que seriam trabalhados durante o ano letivo em forma de projetos e subprojetos e também já definidos os objetivos dos conteúdos propostos. Ao professor cabia o planejamento das aulas conforme aqueles projetos, que também estavam pré-estabelecidos por datas. Para fiscalizar o trabalho do professor em sala de aula, eram realizadas visitas pela coordenação do programa, que funcionava junto à Secretaria de Educação. Uma vez por ano alguém ligado ao IAS também realizava a visita nas escolas.

Propondo-se a desenvolver “habilidades importantes para o sucesso na vida e na escola” o manual enfatiza os seguintes aspectos: “frequência diária às aulas, pontualidade, elaboração diária do dever de casa (Para Casa), consulta ao dicionário, trabalho individual ou em grupo, apresentação de trabalhos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [sem ano], p. 8).

O manual apresenta-se assim: I) síntese do programa, objetivos, currículo e conteúdos, materiais utilizados; II) planejamento; III) como dar uma aula, IV) avaliação, V) instrumentos de apoio ao professor e VI) instrumentos de acompanhamento e controle.

O objetivo do programa consiste na correção do fluxo escolar em quatro anos, na aceleração da aprendizagem de alunos defasados e em ensinar os conteúdos básicos das quatro primeiras séries.

O currículo do Programa foi baseado nos currículos de diferentes estados brasileiros, sendo o mesmo para todos os municípios. Os conteúdos são divididos em projetos e subprojetos, organizados em sete volumes.

O Módulo Introdutório apresenta projetos de curta duração - para que o aluno aprenda a sistemática de trabalho e consiga obter sucessos a partir do primeiro dia de aula. Os demais projetos se subdividem em diversos subprojetos, que levam de cinco a dez dias para sua realização. Ao

final de cada subprojeto e de cada projeto, há espaço para o professor promover a avaliação de seus alunos e tomar medidas corretivas. Na prática, espera-se que o módulo introdutório seja ministrado em até dois meses e que os demais projetos sejam ministrados num prazo médio de um mês cada um. São 138 aulas no total, que deverão ser ministradas ao longo dos 200 dias do ano letivo (INSTITUTO AYRTON SENNA, [sem ano], p. 12).

O professor precisava cumprir aqueles módulos e o aluno deveria aprender naquele tempo determinado.

Acompanha os módulos uma “caixa complementar” com 40 livros “que os alunos deverão ler ao longo do ano (um livro por semana)” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [sem ano], p. 12) e materiais para estudo e consulta para o professor. O professor tem que fazer o acompanhamento dos livros lidos e da planilha de satisfação dos alunos.

Na concepção do IAS “o trabalho do professor é muito facilitado, no sentido em que os projetos e as aulas já foram estruturados e se encontram no material do aluno” (INSTITUTO AYRTON SENNA, [sem ano], p. 13), ou seja, cabe ao professor apenas transferir o conteúdo predefinido pelo IAS para os alunos num tempo também predeterminado e fazer com que todos aprendam da mesma maneira e ao mesmo tempo.

Para dar aula o professor precisa se adequar às “rotinas” da aula: a acolhida - onde a frequência do aluno é importante e sua falta influência no andamento do grupo; curtindo as leituras - ler os livros do material fornecido pelo IAS num período de 20 a 40 minutos por dia; para casa - correção do tema, cabia ao professor também anotar se os alunos haviam ou não realizado as tarefas; desafio - todos os dias o professor deve trazer uma pergunta desafiadora para seus alunos refletirem sobre ela; atividades - são aquelas programadas no material do aluno e revisão.

A avaliação é abordada de cinco maneiras diferentes: a avaliação permanente da aprendizagem - feita pelos alunos e professores todos os dias; a avaliação formal dos processos e produtos da aprendizagem - avalia os conteúdos e objetivos da aprendizagem, o processo da aprendizagem, celebração da aprendizagem (demonstrar por meio de exposição a aprendizagem) e a reflexão do

professor sobre o desenvolvimento de seus alunos; a avaliação para efeitos de notas - se isso for requisito da escola; a avaliação para efeitos de promoção - de acordo com o critério da escola e a avaliação externa - para avaliar o programa de acordo com os parâmetros do SAEB.

Nos instrumentos de apoio ao professor, estão envolvidos o coordenador pedagógico ou supervisor, direção, coordenação municipal, secretário de Educação, o prefeito e assistência técnica do IAS. Tem a capacitação inicial com o estudo do material do aluno, Caixa de Materiais e o Manual do Professor. Durante o ano são realizadas: visitas da supervisão, que possuem um formulário a ser preenchido durante a visita, reuniões semanais e quinzenais do planejamento, Curso CAPACITAR, este é opcional e consiste em 12 aulas de cada disciplina, assistência técnica para ajudar no início da implantação do projeto e da Rede Acelera Brasil. Existe também uma agenda a ser seguida para a reunião pedagógica que trata prioritariamente dos projetos e subprojetos.

O programa voltado para a gestão escolar, “Gestão Nota 10” também possui uma sistemática de acompanhamento. Além de englobar todas as planilhas do programa descrito anteriormente, aumenta sua abrangência para todo o ensino fundamental. Traz planilhas para verificação da escola no que se refere ao perfil do atendimento, da gestão financeira do perfil da turma, além de um relatório de acompanhamento mensal.

Diante desse levantamento são elaborados relatórios que traduzem os índices da escola para verificar se as metas foram alcançadas ou não. Todos os dados são inseridos no Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações - SIASI para auxiliar na gestão educacional. A análise das informações tem como base as metas do programa, sendo que o objetivo “é identificar os pontos frágeis que possam comprometer os resultados para então, a partir deles, proceder à elaboração dos planos de intervenção” (Sistemática de Acompanhamento Gestão Nota 10, 2006, p. 55). A análise é mensal e demonstra o desempenho dos professores para que possam ser tomadas medidas de apoio. São verificados também os chamados “indicadores de sucesso”: número de dias letivos, número de faltas dos professores, licenças, número de faltas dos alunos, transferências e movimentações.

O capítulo 4 aborda como ocorreu a parceria entre o Instituto Ayrton Senna e o município de Sapiranga, trazendo o estudo de caso realizado numa escola municipal onde tal parceria ocorreu durante nove anos.

4 A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SAPIRANGA

Este capítulo apresenta o município de Saporanga, trazendo dados históricos, sócio-econômicos e políticos. Apresenta-se também a educação municipal e seus dados de gestão educacional. A última parte traz a escola onde foi realizado o estudo de caso para esta pesquisa. O objetivo deste capítulo é descrever como iniciou e de que forma sucedeu-se a parceria firmada entre o município de Saporanga e o Instituto Ayrton Senna.

O município de Saporanga fica situado na região metropolitana de Porto Alegre, distante 52 km da capital do Rio Grande do Sul, formando, juntamente com outros municípios, a região do Vale do Rio dos Sinos¹.

Os primeiros imigrantes alemães chegaram às proximidades da cidade no ano de 1824 e receberam lotes de terra, onde deram início à habitação. A cultura alemã que se desenvolveu no início da história do município ainda permanece nos dias atuais, como, por exemplo, as práticas presentes nos trabalhos da agricultura, indústria e comércio.

Em 1933 surgiram diversas fábricas que ampliaram o mercado de trabalho, fazendo com que a população crescesse. Esse e outros fatores motivaram as lideranças locais a lutarem pela sua emancipação, e em 15 de dezembro de 1954 Saporanga torna-se município.

A indústria do calçado, presente na região, reconhecida nacional e internacionalmente, vem enfrentando nos últimos anos uma grave crise, fechando pequenas e médias empresas do ramo, deixando trabalhadores desempregados. Tal crise é oriunda da desvalorização do real, da massiva entrada de produtos chineses na economia brasileira com preço mais barato que os produtos aqui fabricados e do alto Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre

¹ Os municípios que formam a Região do Vale dos Sinos são: Araricá, Campo Bom, Canoas, Dois Irmãos, Estância Velha, Esteio, Ivoti, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Portão, São Leopoldo, Saporanga e Sapucaia do Sul.

prestações de serviços de transporte interestadual, intermunicipal e de comunicação - ICMS pago pelos produtores locais ao estado.

Conforme a estimativa do IBGE para o ano de 2006 (com ano base de 2003) o número de habitantes é de 75.996, seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), é de 0,806 (PNUD/2000), o Produto Interno Bruto - PIB, é de R\$ 804.395.042,00 (IBGE/2003) e o PIB *per capita* é de R\$ 10.797,54 (IBGE/2003). A zona rural destaca-se pela produção de batatas e acácia negra, e a taxa de urbanização é de 96% da população.

As atividades econômicas do Setor Primário são: acácia negra, batata inglesa, arroz, aipim e hortifruticultura. O Setor Secundário conta com calçados, metalurgia e componentes. Já o Setor Terciário destina-se a gêneros alimentícios, vestuário e eletrodomésticos. Sua economia está concentrada nas indústrias de calçados, produtos afins e metalurgia.

O atual prefeito da cidade é Nelson Spolaor, do Partido dos Trabalhadores - PT, que está no poder desde o final de 2006. Este assumiu a prefeitura após a gestão de Joaquim Portal dos Santos, do Partido Progressista - PP, ter sido revogada. À época, prefeito e vice foram julgados pelo Supremo Tribunal Federal por crime de abuso do poder econômico e de autoridade, ocorridos durante a campanha eleitoral no ano de 2004. Abaixo quadro com os prefeitos que estavam à frente do município no período estudado:

ANO	NOME	PARTIDO
1996	Renato Delmar Molling	PPB
2000	Renato Delmar Molling	PPB
2004	Joaquim Portal dos Santos	PP
2006	Nelson Spolaor	PT

Quadro 2 - Prefeitos do Município de Sapiranga - 2000 à 2006

Fonte: adaptado por Juliana Selau Lumertz do site www.tre-rs.gov.br

O item seguinte, apresenta os dados referentes à educação no município, tendo como base documentos fornecidos pela Secretaria de Educação.

4.1 EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SAPIRANGA

Apresenta-se um breve histórico da educação no município de Saporanga² e dados sobre o atual momento da educação na cidade, a fim de que possamos entender e caracterizar esta rede de ensino.

Ainda nos tempos de colônia alemã, foi organizada, na região, uma escola pelos imigrantes. João Jorge Klein, pastor da comunidade, foi seu primeiro professor. As aulas ocorriam na casa dele e as famílias dos alunos ajudavam em seu sustento, visto que, por causa desse compromisso, ele deixou de trabalhar com a lavoura. Quando uma igreja evangélica foi construída, as aulas começaram a ocorrer junto a ela, e esta escola comunitária deu origem ao atual Instituto Sinodal Duque de Caxias, fundado no ano de 1850.

O ensino público em Saporanga passou a existir somente em 1892, quando a primeira escola pública foi fundada. Isso aconteceu logo após a criação do 5º Distrito - denominado Saporanga. A partir daí, a população continuou a crescer e a Viação Férrea estendeu sua linha, construindo uma estação em Saporanga. Com o aumento da população urbana, em 10 de fevereiro de 1934 foi criado o Grupo Escolar de Saporanga, atual Instituto Estadual Coronel Genuíno Sampaio.

Em 1935 ocorreu, na zona rural, a inauguração da Aula Pública Picada São Jacob, escola construída pela comunidade local, na qual o ensino era proferido em alemão.

Em 1938 foi elevada à categoria de Vila, e em 1955, quando da sua emancipação, Saporanga contava com seis escolas: três delas eram particulares ligadas às igrejas - Escola Evangélica Duque de Caxias, Escola Evangélica Luterana

² Texto construído com base na Lei Municipal nº 3.455/04, que instituiu o Plano Municipal de Educação – PME, para o período de 2004 a 2014.

São Mateus e Escola Imaculado Coração de Maria (católica); uma escola estadual - Grupo Genuíno Sampaio, e duas escolas municipais - Bento Alves e Casemiro de Abreu. Após a emancipação, houve a criação de novas escolas e a ampliação das já existentes.

Em 1973, através da Lei Municipal nº 886, de 28 de maio, foi criado o Departamento Municipal de Educação, que era encarregado de planejar, coordenar e executar os planos e projetos educacionais no município, os quais estavam de acordo com o Sistema Estadual de Ensino, sejam eles de iniciativa municipal resultantes de acordos ou convênios com o Estado e a União.

Nos anos 1990, a indústria se diversificou e o setor calçadista perdeu seu espaço. Outro fator importante para isso foi a redução de seu território através de três emancipações (Parobé, Nova Hartz e Araricá). Com isso o organograma da Secretaria de Educação e Cultura foi reformulado. Cargos foram extintos e outros foram criados através da Lei Municipal nº 1.699/91.

No ano de 1997, é criado o Conselho Municipal de Educação de Sapiranga, órgão de cooperação em âmbito administrativo, ligado à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, por meio da Lei Municipal nº 235. Com a promulgação da Lei Municipal nº 2.937/02, foram atribuídas novas funções ao Conselho Municipal de Educação, buscando a participação da comunidade, tido este como órgão consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo na área educacional.

No ano de 1997, é firmada a parceria entre a Prefeitura e o Instituto Ayrton Senna. Esta parceria tinha como objetivo corrigir o fluxo escolar dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. O convênio foi cancelado em 2006, após ser consultada a comunidade escolar, que se mostrou insatisfeita com os procedimentos burocráticos exigidos pelo IAS, assunto que trataremos mais adiante.

Com a Lei Municipal nº 2.938/2002, foi criado o Sistema Municipal de Ensino, constituído pelas instituições de ensino fundamental, escolas de educação infantil e classes de educação especial, que são mantidas pelo Poder Público Municipal; instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa

privada; Secretaria Municipal de Educação e Desporto e o Conselho Municipal de Educação.

A Gestão Democrática do Município está assegurada pela Lei Municipal nº 3.180/2003 e, conforme o Artigo 2º, tem os seguintes fundamentos:

- I - igualdade de condições ao acesso e permanência na escola;
- II - compromisso com a promoção de uma educação voltada para a pedagogia do sucesso;
- III - compromisso com a eficiência de todos os alunos das unidades de ensino;
- IV - participação dos segmentos da comunidade escolar em entidades e conselhos escolares;
- V - autonomia das unidades de ensino nas dimensões administrativa, pedagógica e financeira;
- VI - garantia do padrão de qualidade;
- VII - transparência e eficiência em todas as etapas do processo da gestão democrática (SAPIRANGA, 2003).

No item II da Lei Municipal, que dispõe sobre a Gestão Democrática, diz que o município de Sapiranga tem “compromisso com a promoção de uma educação voltada para a pedagogia do sucesso”.

A Pedagogia do Sucesso trata-se de uma teoria educacional que fundamenta o trabalho do Instituto Ayrton Senna e é caracterizada pela inserção da eficiência e competitividade nos estabelecimentos de ensino, como iremos ver mais adiante, quando tratarmos da parceria e do trabalho desenvolvido na escola pesquisada.

Os itens III e VII tratam da eficiência nas unidades escolares e no processo de Gestão Democrática, que vão ao encontro, mais uma vez, da Pedagogia do Sucesso. Isso demonstra que o entendimento de Gestão Educacional do IAS está perpassado pela lógica de mercado, evidenciando, nos alunos e nas unidades

escolares a competitividade, visto que estes precisam alcançar excelentes resultados para a garantia de um padrão de qualidade (presente no item VI).

A data de criação da Lei de Gestão Democrática é de 2003. Embora seja um princípio constitucional, ela somente é criada no município após a entrada do convênio e a recomendação de sua elaboração pelo IAS. À primeira vista, este é um ponto positivo, pois, antes da existência de parceria, a rede municipal de Saporanga não havia elaborado uma lei que garantisse a Gestão Democrática. Porém, esta lei surgiu baseada em princípios poucos democráticos, visto que a lógica de gestão difundida pelo IAS prioriza a competitividade e eficiência presentes na lógica de mercado, evidenciando os princípios da gestão privada na gestão de um espaço público.

Quanto aos profissionais da educação, o Plano de Carreira do Magistério Público do Município está assegurado pela Lei Municipal nº 3.225/2003. Outra lei importante é a Lei Municipal nº 3.168/2003, que concede 50% de auxílio aos professores da rede municipal nas despesas com cursos de licenciatura. Compõem a rede municipal de Saporanga 650 professores, conforme dados da SMED.

Através da Lei Municipal nº 3.455/2004, foi instituído o Plano Municipal de Educação (PME), para o período de 2004 a 2014, tendo como referência as prioridades, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. O artigo 2º diz que as escolas municipais deverão elaborar suas propostas pedagógicas, bem como o Regimento Escolar e o Plano de Desenvolvimento Escolar, observando as Prioridades, Metas e Ações do Plano Municipal de Educação na área de sua competência. Segundo a diretora da escola estudada, a elaboração da proposta pedagógica, regimento escolar e plano de desenvolvimento escolar tiveram forte influência do IAS. As diretorias das escolas receberam um manual sobre Gestão Escolar, no qual eram ensinados todos os passos para tais elaborações. Ainda conforme a diretora durante esse período, existiam muitas limitações e, quando acabou o convênio, a comunidade escolar sentiu-se mais livre para elaborar suas propostas.

A seguir mostra-se os dados educacionais do município de Saporanga.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2005, é de 4,7 para os anos iniciais e 4,6 para os anos finais, estando acima da média nacional, que, em 2005, era 3,8.

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, o município possui doze escolas municipais de educação infantil, doze escolas de ensino fundamental completo e oito escolas com ensino fundamental incompleto, fazendo o atendimento apenas das séries iniciais³.

Tabela 1 - Matrícula na Educação Infantil - Creche por dependência administrativa no município de Saporanga⁴

Ano	Estadual	Municipal	Privada	Total
2001	-	630	15	645
2002	-	834	07	841
2003	-	968	18	986
2004	-	1.006	12	1.028
2005	-	1.001	10	1.011
2006	-	1.201	09	1.210
2007	-	1.277	124	1.401

Fonte: MEC/INEP

A rede estadual não faz o atendimento das creches. As matrículas, na rede municipal e privada, vêm aumentando, porém, a rede pública de ensino municipal faz o atendimento maior. No ano de 2007, houve um aumento de matrículas em ambas as redes, mas o crescimento significativo foi da rede privada, que cresceu mais de 1300%.

³ Além das escolas pertencentes à rede municipal de ensino, a cidade conta também com sete escolas estaduais de ensino fundamental, sendo três delas de ensino médio. A rede privada é composta por quatro escolas de educação infantil e ensino fundamental e uma de ensino médio.

⁴ As tabelas estão com datas posteriores a 1997 (e 1998) quando inicia a parceria com o IAS porque não foram disponibilizado dados referentes a este período.

Tabela 2 - Matrícula na Educação Infantil - Pré-Escola por dependência administrativa no município de Saporanga

Ano	Estadual	Municipal	Privada	Total
1999	257	529	205	991
2000	220	524	200	944
2001	226	905	195	1.326
2002	205	1.036	190	1.431
2003	210	1.258	194	1.662
2004	223	1.691	206	2.120
2005	198	1.676	179	2.053
2006	181	1.080	179	1.440
2007	78	1.277	124	1.338

Fonte: MEC/INEP

É possível perceber que a maior parte das matrículas da Educação Infantil - Pré-Escola é de competência da Rede Municipal de Ensino. A Rede Estadual vem diminuindo suas matrículas por atender prioritariamente o Ensino Fundamental e Médio. A rede privada vem diminuindo seu atendimento na Educação Infantil. No entanto, a rede municipal também diminuiu este atendimento em relação a 2004.

Tabela 3 - Matrícula no Ensino Fundamental por dependência administrativa no município de Saporanga

Ano	Estadual	Municipal	Privada	Total
1999	4.091	6.941	663	11.695
2000	3.981	7.239	683	11.903
2001	3.890	7.636	692	12.218
2002	4.091	7.850	693	11.941
2003	3.910	8.239	686	12.835
2004	3.841	7.792	653	12.286
2005	3.738	8.115	665	12.518
2006	3.541	8.929	609	13.079
2007	3.415	8.676	555	12.646

Fonte: MEC/INEP

A rede municipal de ensino de Saporanga vem aumentando gradativamente o número de alunos atendidos no Ensino Fundamental, ao passo que tanto a rede estadual quanto a rede privada mantiveram-se estáveis. Nota-se que, no ano de 2007, diminuiu nas três redes o número de alunos atendidos.

Tabela 4 - Matrícula no Ensino Médio por dependência administrativa no município de Saporanga

Ano	Estadual	Municipal	Privada	Total
1999	2.473	0	176	2.649
2000	2.354	0	209	2.563
2001	2.875	0	170	3.045
2002	2.934	0	152	3.086
2003	2.997	0	165	3.162
2004	3.251	0	156	3.407
2005	3.197	0	144	3.341
2006	3.290	0	125	3.415
2007	3.222	0	84	3.306

Fonte: MEC/INEP

A rede municipal de ensino não faz o atendimento ao Ensino Médio, ficando com a rede estadual o maior número de matrículas. Em 2007, tanto a rede estadual quanto a rede privada tiveram diminuição nas matrículas do Ensino Médio.

Tabela 5 - Matrícula na Educação Especial Total por dependência administrativa no município de Saporanga

Ano	Estadual	Municipal	Privada	Total
1999	0	25	117	142
2000	0	29	252	281
2001	0	25	149	174
2002	0	29	178	207
2003	0	21	190	211
2004	0	19	152	171
2005	0	11	175	186
2006	0	08	155	163
2007	13	288	132	433

Fonte: MEC/INEP

A rede privada de ensino faz o maior atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. A rede municipal de ensino teve um aumento significativo no número de matrículas na educação especial no de 2007, aumentando em 2600%. A rede estadual, no ano de 2007, passa a fazer o atendimento à Educação Especial.

Tabela 6 - Matrícula na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Total por dependência administrativa no município de Saporanga

Ano	Estadual	Municipal	Privada	Total
1999	0	0	906	906
2000	0	590	792	1.382
2001	0	465	731	1.196
2002	0	341	449	790
2003	0	58	420	478
2004	0	623	344	967
2005	0	715	304	1.019
2006	0	672	25	891
2007	0	604	163	767

Fonte: MEC/INEP

Em 1999, somente a rede privada fazia o atendimento de EJA e, em 2000, a rede municipal começa a fazer também esse atendimento. O número de alunos matriculados oscila, mas o maior número de matrículas está a cargo da rede pública municipal.

4.2 PARCERIA SAPIRANGA E INSTITUTO AYRTON SENNA

Em 1997 foi firmada a parceria entre a prefeitura e o Instituto Ayrton Senna influenciando as decisões organizacionais e políticas de gestão.

A parceria do IAS e o município de Sapiranga surgiu, segundo informou a ex-coordenadora do programa, por uma indicação do deputado federal Júlio Redecker (PSDB), que ao saber do programa teria indicado o município. Tal indicação teria sido feita antes das eleições municipais de 1996 e a reunião só teria acontecido após o resultado final das mesmas, para que a parceria tivesse início em 1997 e o projeto pudesse ser implementado ao longo dos quatro anos de mandato.

Ainda conforme a ex-coordenadora do programa, a proposta teria sido feita aos municípios de Sapiranga e Campo Bom⁵. Ambos firmam parceria com o IAS e implantam, em suas respectivas redes de ensino, o Programa Aceleração da Aprendizagem. Cada um dos municípios ficou com 5 turmas, onde começariam a funcionar o Programa e a ex-coordenadora passou a coordená-los durante o primeiro ano. Os municípios, inicialmente, não precisariam fazer nenhum pagamento durante os primeiros anos da parceria, conforme relatou a ex-coordenadora do Programa⁶:

Aconteceu, no caso, que, no primeiro momento, Sapiranga e Campo Bom teriam que pagar para poder participar do Programa, só que depois foi feito um acordo de que Sapiranga e Campo Bom, cada um dos dois municípios teria cinco turmas ao invés de dez, diferente dos demais municípios, e teria somente uma coordenadora para os dois municípios e essa pessoa seria eu. Então, eu me lembro, na época, que ficamos muito felizes, tanto nós como Campo Bom, pelo fato de não termos que desembolsar um dinheiro, porque a gente sabe que é sempre oneroso para o município arcar com capacitações (Ex-coordenadora do programa⁷, 01/08/2007).

A coordenadora, na época, foi para Brasília fazer uma capacitação e, segundo ela, quem custeou a viagem foi o Instituto, que contava também com a

⁵ No estado do Rio Grande do Sul além de Campo Bom e Sapiranga, Caxias do Sul integrava o projeto piloto do Programa Acelera Brasil.

⁶ Os nomes dos entrevistados serão preservados nesta pesquisa.

⁷ EX-COORDENADORA PROGRAMA REDE VENCER. Sapiranga. **[Entrevista]** concedida a Vera Maria Vidal Peroni; Daniela Diniz Dahm; Daniela de Oliveira Pires na Secretaria Municipal de Educação de Sapiranga, 2007. Arquivos de Pesquisa. Porto Alegre.

parceria da Petrobrás e do FNDE⁸. No ano de 2000, o número de municípios que aderiram ao convênio no Brasil aumentou e, por esse motivo, eles deixaram de bancar estes cursos e viagens. Conseqüentemente, cada município precisou arcar com suas despesas.

Na volta, foram escolhidas as cinco turmas de cinco escolas que iniciariam os trabalhos do programa, juntamente com a escolha das professoras que também tiveram formação para trabalhar com a proposta. Segundo o documento, no qual está firmado o convênio, as escolas integrariam voluntariamente o programa e podiam propor outras alternativas para a solução do problema, porém, não foi isso que constatamos no município de Saporanga. A escolha foi feita pela Secretaria de Educação e a coordenadora utilizou, para formação dos professores, o material recebido em Brasília. Os professores, ao final do contrato, retornariam às suas classes regulares.

A prefeitura de Saporanga precisava seguir as orientações do CETEB, que fora contratado pelo IAS para o assessoramento na execução do Projeto. Mas cabia ao IAS a fiscalização mediante auditorias, exames e verificações quanto ao cumprimento de prazos, bem como certificações do alcance das etapas pelos seus representantes.

Conforme o Planejamento/Cronograma das Ações Ano 1 do Convênio, o projeto precisava ser incluído na gestão municipal com máxima prioridade, e este foi transformado em lei, causando impactos na própria estrutura da Secretaria Municipal de Educação, que colocou funcionários públicos para trabalhar diretamente com o programa do IAS.

O convênio aparece em forma de lei municipal, denominado como “Programa de Aceleração da Aprendizagem”, e tem como objetivo minimizar a defasagem idade/série nas escolas da rede em um período de quatro anos, por meio da correção do fluxo escolar dos alunos defasados nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo a ex-coordenadora do programa o intuito deste era

⁸ O Plano Municipal de Educação de Saporanga diz que a parceria, inicialmente, era composta por: Prefeitura, Instituto Ayrton Senna, MEC, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social e a Petrobrás.

[...] zera ou pelo menos fazer com que a defasagem idade-série chegasse o mais perto possível do aceitável. O aceitável seria pelo menos não chegar aos dois dígitos, de preferência uns 5% só de defasagem, porque nós, naquela época, tínhamos em torno de 30% de defasagem na rede (Ex-coordenadora do programa, 01/08/2007).

Os alunos de 1ª a 3ª séries, que se encontravam defasados (no mínimo 2 anos), começaram a participar de turmas que tinham essas características, para serem trabalhados conteúdos até a 4ª série. Para tanto, utilizavam-se metodologia e materiais específicos do IAS.

O diagnóstico sugerido pelo IAS foi de que mais de 41% dos alunos brasileiros de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental possuíam defasagem idade-série, caracterizando a ineficiência do sistema escolar, gerado, principalmente, pela repetência, que custava ao país mais de 2 bilhões de reais por ano. A proposta do projeto, portanto, pretendia acabar com a repetência, implementando a proposta de trabalho da Pedagogia do Sucesso, corrigindo o fluxo escolar com a redução da defasagem idade-série, reduzindo o índice de alunos retidos nas quatro primeiras séries e ampliando o número de vagas para novos alunos. Abaixo, a tabela que mostra o percentual de distorção idade-série no município de Sapiranga:

Tabela 7 - Distorção idade-série (%), no município de Sapiranga, RS, nos anos de 1999 a 2005

ANO	% MUNICIPAL
1999	24,1
2000	31,6
2001	27,8
2002	26,2
2003	25,0
2004	19,3
2005	18,5
2006	15,3

Fonte: MEC/INEP

Embora tenha ocorrido uma diminuição na distorção idade-série no município, estes números mantiveram-se na média (19,7%), o que nos leva a questionar a posição da prefeitura de Sapiranga ao continuar com a parceria, visto que o objetivo proposto pelo IAS não foi alcançado.

O PME define

[...] a escola como o primeiro lugar de atuação pública da criança, vislumbramos a educação como um ato contínuo de aprendizagem, que evolui mediante um ensino de qualidade, fundamentado em concepções que promovam o ser humano e valorizam as experiências de vida do educando (SAPIRANGA, 2004, p. 7).

Esta afirmação merece destaque, visto que encontramos, em nossas coletas de dados e na própria fala de professoras, o descontentamento com a parceria:

Em sala de aula, nós preenchíamos três chamadas diárias, uma era fixa na parede que daí tinha o número da aula, o número do dia letivo, que daí tinha que preencher se o aluno tinha feito o tema da casa, se ele não tinha feito. Além de fazer chamada, mais uma chamada que era o documento oficial, mais uma chamada que era igual a que ficava na sala fixada na parede, que era entregue depois e supostamente remetido ao IAS. Diariamente nós tínhamos que realizar o Projeto Curtindo as Leituras, que aí as crianças tinham que realizar a leitura de um livro [...] onde as crianças ficavam durante um mês com uma mesma lista de livros, muitas vezes elas acabavam lendo livros do mesmo estilo, livros que não tinham o tipo de letra, o tipo de vocabulário... Não estavam preparadas para aquele tipo de leitura, não tinham portadores de leitura diferenciados e para as crianças aquilo era uma tortura. A gente tinha que preencher uma tabela diária, onde a gente dizia, especificado que livro a criança leu, se a criança gostou ou se não gostou da leitura, e 99% das crianças fingiam que gostavam daquilo. Como elas começavam a ter mais intimidade com o professor, elas até começavam a implorar para que não fizesse aquilo porque para elas era entediante, era uma coisa sem muito sentido. (Professora 1^o, 04/09/2007)

⁹ PROFESSORA 1. Professora da Escola X. Sapiranga. [Entrevista]. concedida a Daniela de Oliveira Pires e Juliana Selau Lumertz na Escola X, 2007. Arquivos de Pesquisa. Porto Alegre.

O ensino-aprendizagem que o IAS pretende difundir não tem relação com um processo contínuo que respeita a construção do conhecimento da criança, visto que o proposto é a mera repetição de conteúdos pré-estabelecidos e massificados, posto que a aula planejada para uma turma de segunda série, bem como sua avaliação, é ministrada da mesma forma em todas as segundas séries das escolas que tenham o convênio com IAS, no Brasil inteiro. E isso não parece uma evolução da qualidade do ensino e, muito menos, uma valorização da experiência de vida dos alunos, visto que não está levando em conta o aluno, sua história de vida, sua trajetória na escola, o lugar onde vive, a família de onde ele veio.

A metodologia de trabalho está contemplada em 7 livros, que trabalhavam desde conhecimentos sobre o aluno (identidade) até questões ambientais. Segundo a ex-coordenadora, o trabalho era composto da seguinte maneira:

O material é composto por 7 livros, tem módulo introdutório, Projeto 1, Projeto 2, Projeto 3,4,5 e 6. Começa desde aquele introdutório, mais voltado à questão da auto-estima, enfim, mais conhecimento do eu [...] depois ele estuda a escola, estuda o ambiente onde ele vive, no caso o próprio bairro. Depois, o Projeto estuda sobre o seu município, a questão do país e no sexto é a operação Salva-Terra, muito voltado para a questão ambiental (Ex-coordenadora do programa, 01/08/2007).

A forma linear de organização do conteúdo não permite ao professor trabalhar com a curiosidade do aluno, a não ser que ela esteja relacionada com o projeto que está sendo desenvolvido.

As aulas seguiam uma rotina que era definida pelo IAS, de acordo com o fluxo, que será explicitado mais adiante. No primeiro momento da aula, eles faziam o “Curtindo as Leituras”, onde os alunos liam os livros que também eram definidos pelo Instituto. Os alunos tinham como meta ler um número X de livros por mês e preencher uma tabela, na qual apontavam se gostaram ou não da leitura. Para a ex-coordenadora, essa proposta era muito rica, visto que proporcionava aos alunos o hábito da leitura.

É mais ou menos em torno de meia hora [...] onde a criança lê um livrinho que tem na caixa de literatura. Ela vai lendo com prazer, ela não vai ter obrigação de ficar respondendo perguntas, um questionário. Pode ser feito algum tipo de ficha de leitura, em um momento, lógico que sim, mas naquele momento de “Curtindo as Leituras”, bem como o nome diz, é para a criança se apropriar, para ela começar a gostar de leitura, e se apropriar, é claro, desta habilidade que é tão importante (Ex-coordenadora do programa, 01/08/2007).

No entanto, as visões das professoras que trabalharam diariamente com isso foram diferentes:

[...] todos os dias tu tinha a hora da leitura no início da aula. Tu tinha que fazer aquilo [...] tu tinha que anotar o nome do livro que o aluno lia, se ele gostou ou não gostou [...] nós não gostávamos, era maçante (Professora 1, 04/09/2008).

O que eu mais odiava era aquele bendito “Curtindo as Leituras”, porque eles chegavam a contar quantos livros teu aluno tinha lido este mês. Teve 20 dias, teria que ter lido 20 livros do kit, era um controle, pelo menos com a gente de 1ª a 4ª série, bem rigoroso. Não era questionado, não era analisado, simplesmente tu tinha que dar daquele kit, um livro para cada criança diariamente, e tu tinha que tomar a leitura de alguns alunos, porque tinha que registrar o que ele tinha lido e se ele tinha gostado ou não e como ele tinha lido (Professora 1, 04/09/2008).

Podemos perceber que não havia consenso sobre o trabalho e a proposta do IAS entre os professores e a coordenação. As decisões sobre o que os alunos iriam ler ou deixar de ler (também essa é uma escolha importante) não partiam do aluno e daquilo que ele queria conhecer naquele momento, tampouco do professor, que poderia escolher uma leitura que estivesse de acordo com sua proposta de trabalho. A escolha era feita pelo IAS, desconsiderando completamente a relação do

aluno com o professor e destes com a construção do conhecimento, pois ambos, professores e alunos, viam-se obrigados a cumprir uma determinada meta.

A autonomia pedagógica dos professores ficava amarrada às determinações do IAS, as quais a Secretaria Municipal de Educação encarregava-se de supervisionar nas escolas.

Conforme o relato da Professora 1, a avaliação realizada pelo IAS era feita uma vez por ano e não tinha relação com a caminhada do aluno, posto que vinha pronta e pensada por alguém que não estava naquele meio.

A semana que tinha avaliação os professores ficavam muito revoltados porque a gente questionava quem tinha construído, que era totalmente fora da realidade, que para as crianças era uma tortura [...] a gente passava uma tarde inteira fazendo avaliação de português e uma tarde fazendo a de matemática. Os professores, ao menos os que eu tinha contato, eram contra a avaliação, o fluxo e as planilhas. A gente não via uma utilidade para aquilo, a gente não tinha um retorno dessas planilhas e desses levantamentos (Professora 1, 04/09/2008).

A professora está referindo-se ao fato de que nem sempre eles tinham o retorno dos resultados destas avaliações para elaboração de um planejamento que tentasse corrigir as deficiências apresentadas pelos alunos.

As aulas do turno inverso eram planejadas pelos professores, pois o convênio previa que o professor do Acelera tivesse nomeação de 44 horas semanais, para que, durante um turno, realizasse as aulas e, no outro os reforços. Esse é um ponto positivo da parceria, visto que pouco se vê este regime de trabalho nas escolas públicas onde os professores trabalham em mais de um turno com turmas diferentes. Mas essa política não foi incorporada pela rede municipal de educação para as turmas que não estavam dentro do Acelera, ela foi de exclusividade do IAS, ou seja, os demais alunos matriculados nas turmas regulares não possuíam dois turnos de aula.

Para preparação das aulas, os professores recebiam um livro, sendo um manual para cada programa. Durante os primeiros quatro anos, o material era enviado pelo IAS às escolas, mas, em 2001, a prefeitura passou a comprá-los da Editora Global, conforme orientação do IAS. A ex-coordenadora não soube precisar o valor dos livros, mas disse que gira em torno de R\$ 35,00 (trinta e cinco reais) a R\$ 55,00 (cinquenta e cinco reais).

Em 2001, é criada a Rede Acelera Brasil, com o intuito de disseminar por toda a rede municipal de ensino a metodologia do Programa Acelera Brasil, adotando-o como estratégia política para a transformação da cultura da repetência em cultura do sucesso, de acordo com a filosofia da Pedagogia do Sucesso.

O IAS fornecia para as escolas um total de 138 aulas planejadas, o que, na avaliação da ex-coordenadora, é um ponto positivo, pois torna o programa “flexível” e, se for necessário, permite que se trabalhe mais uma competência, por meio dessa margem de dias/aula no calendário escolar.

Nós temos 138 aulas planejadas no Programa, temos 200 dias letivos, então nosso Programa é elástico. Se temos 200 dias letivos e somente 138 aulas dadas, nós podemos, em algumas situações, levar mais do que um dia e realmente as aulas são mais compridas e nós precisamos de mais tempo. E também serve para que a gente pare para fazer o planejamento, no sentido de atender aquelas necessidades das crianças, aprofundar alguma coisa mais (Ex-coordenadora do programa, 01/08/2007).

Mais uma vez, encontramos divergências nos discursos da coordenação e dos professores, posto que a Professora 1 rebate tais afirmações com a seguinte alegação:

Nós tínhamos aulas programadas e tinha o chamado Fluxo, que até hoje a gente não tem muita convicção de onde saiu, se foi uma exigência do IAS, se foi uma exigência da própria Secretaria de Educação, mas a gente tinha uma lista de conteúdos programados que a gente tinha que seguir à risca, então, quando o supervisor entrava na sala, ele olhava qual o número do dia letivo, qual era o subprojeto e qual era a aula. Então, por exemplo, eu tinha dois dias para trabalhar o símbolo da páscoa, mas não interessava se meus alunos estavam interessados em estudar mais, se eles tinham atingido os objetivos, se eles estavam interessados, se em um dia eu já tinha conseguido vencer o conteúdo, o que interessava é que eu tinha três dias para trabalhar aquilo e eu tinha que respeitar a regra, todas as turmas, digamos assim, inquestionavelmente. Os temas já vinham definidos, era obrigado, tu não debatias com o aluno o que ele queria estudar, tu tinha que, a partir daquele dia, trabalhar aquela temática e durante aquele período que tinha sido pré-definido. E aí de ti se não fizesse certo (Professora 1, 04/09/2007).

Ao que parece, as decisões eram tomadas pelo IAS, acatadas pela coordenação do Programa e repassadas aos professores sem nenhum tipo de

discussão sobre a real necessidade daquela proposta de trabalho. Os professores não tinham autonomia pedagógica para decidir o que era realmente importante no ensino-aprendizagem de seus alunos, visto que 69% das aulas do ano letivo já estavam planejadas.

Outro fator de descontentamento eram as planilhas que tinham que ser diariamente preenchidas pelos professores, o que acabava tomando um grande tempo do dia. Em conversa com a bibliotecária da escola, que trabalhou com os programas, ela disse que a relação com o aluno e a parte pedagógica acabava sendo prejudicada porque os professores ficam muito tempo durante a aula preenchendo as planilhas.

Em meio a isso, surge o Programa Escola Campeã, que propôs ações e iniciativas para a implementação de metodologias “eficientes” no fortalecimento da gestão municipal escolar. Foi nesse período que Escola Campeã e Rede Acelera fundiram-se, originando o Programa Rede Vencer, ao qual está vinculado o Gestão Nota 10 e o Circuito Campeão, além do Acelera Brasil.

Segundo a ex-coordenadora do programa, a gestão da educação no município passa a receber influência do IAS. A escolha dos diretores escolares deixa de ser uma indicação da Secretaria de Educação e passa a ser definida pelas eleições, porém, os candidatos precisam passar antes por uma prova.

A ex-coordenadora também faz menção ao repasse de verbas como uma sugestão do IAS, visto que, se as escolas recebessem recursos, poderiam definir melhor no que poderia ser investido. Em nenhum momento ela menciona a luta histórica dos professores pela autonomia financeira ou pela gestão democrática do ensino público.

A impressão que tivemos é que, para os professores, todos esses movimentos de criação de conselho escolar, eleição de diretores e até mesmo a autonomia financeira eram provenientes do IAS. Não percebemos a relação dessas políticas feitas com o poder público, mas sim com o Instituto Ayrton Senna, como se fosse ele o responsável pelas políticas de gestão na escola e no município.

Outra preocupação que aparece como sendo do programa Gestão Nota 10 é a capacitação dos dirigentes escolares. Diretores e coordenadores pedagógicos recebiam cursos de capacitação na Secretaria de Educação, com o material do IAS e apoio de supervisores e coordenadores do Programa Rede Vencer, que trabalhavam mais próximos aos gestores. Todos os alunos passaram a ter um acompanhamento de frequência e rendimento via planilhas, dados que são computados no sistema pelo SIASI. Esses números são recolhidos primeiramente pelo professor em sala de aula, que os repassa para a direção que, por sua vez, repassa à Secretaria de Educação que, por fim, manda ao IAS informações de toda a rede de ensino. Quando o professor levanta os dados da sua turma e identifica os problemas (metas não alcançadas) já precisa pensar numa forma de intervenção para que, quando chegue nas mãos do coordenador pedagógico, eles possam tomar as providências juntos. A Secretaria de Educação analisava primeiramente os números, por exemplo, quantas faltas haviam tido naquele mês naquela escola. Se isso estava acima ou abaixo da média, se tinha ou não atingido os objetivos. O segundo passo era o de investigar por que não cumpriram as metas.

Segundo a ex-coordenadora do programa, a política educacional era da Secretaria de Educação, porém, era o Instituto que dizia o que deveria ser efeito e como deveria ser feito:

O Instituto Ayrton Senna dá uma segurança muito grande para o município [...] a única coisa que ele quer com o Sistema, através desse programa, é que as Secretarias, as administrações façam um trabalho melhor, que elas tenham os dados nas mãos, que essa Secretaria tenha as rédeas na mão da educação do município (Ex-coordenadora do programa, 01/08/2007).

O controle de todo o trabalho fica centralizado na Secretaria de Educação, afetando a autonomia das escolas. Existia a função do superintendente, que era um funcionário da Secretaria que fazia visitas sistemáticas às escolas para fazer a análise dos dados juntamente com o coordenador e diretor e que ajudava no planejamento das intervenções.

Os dados que eram enviados para a Secretaria para serem incluídos no SIASI foram diversas vezes expostos na Secretaria, que fazia um *hanking* entre as escolas, classificando-as conforme seus resultados. Isso gerava um mal-estar muito grande entre as diretoras, principalmente aquelas que ficavam entre os últimos lugares. Acabavam influenciando as escolas a competirem umas com as outras.

Visitas de pessoas ligadas ao IAS também eram realizadas. Quando existia somente o Acelera, vinham representantes do CETEB, mas quando entrou Escola Campeã e Rede Vencer, vinham pessoas do próprio Instituto e também da AUGE¹⁰ para fazer reuniões com coordenadores pedagógicos, diretores, superintendentes e pessoal da Secretaria de Educação. O material para fomentar as discussões era trazido por eles.

Mesmo com o fim da parceria no final do ano de 2006, a ex-coordenadora do programa acredita que a sistemática de trabalho foi incorporada pelas escolas, porém, sem o preenchimento das planilhas, que era uma das grandes queixas.

No ano de 2006, houve uma troca de prefeitos no município de Sapiranga e uma nova equipe assume a pasta da Secretaria de Educação. A atual Secretária diz que não concordava com a parceria por entender que métodos prontos não serviam para a educação. Em entrevista ela afirmou o seguinte:

Eu tenho a visão de que a educação difere na cidade de um bairro para outro, ela tem que vir a partir da vida do aluno e não de um material pronto e acabado, aulas prontas com números. Eu não posso acreditar que um aluno 'A' desenvolva o trabalho com o mesmo tempo que o aluno 'B', eles são crianças que têm vidas diferentes, famílias diferentes, desenvolvimento diferente e nós temos que respeitar a parte cultural, social, as raízes da criança [...] a educação só se torna educação pra mim, quando passa pelo educando e pelo educador, quando ela não passa por esse processo, ela não é uma educação (Secretária de Educação¹¹, 04/09/2007).

¹⁰ "A AUGE Tecnologia & Sistemas é uma empresa de gestão e gerência de projetos educacionais para o setor público e privado" (Disponível em: <<http://www.auge.com.br>>. Acesso em: 4 jul. 2008).

¹¹ SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Sapiranga [Entrevista] concedida a Daniela de Oliveira Pires e Juliana Selau Lumertz na Secretária.

Outro fator importante com o qual a atual Secretária demonstrou preocupação foi o fato dos alunos da rede estadual, com todos os problemas enfrentados, terem se saído melhor do que os alunos da rede municipal na Prova Brasil.

A Prova Brasil de 2005 teve, em Sapiranga, a participação de 507 alunos provenientes da rede estadual e 363 alunos provenientes da rede municipal. Abaixo a tabela com as médias dos alunos de 4ª e 8ª séries.

Tabela 8 - Médias da Prova Brasil no Município de Sapiranga - 2005

Seriação	Rede Estadual	Rede Municipal
4ª Série	194,24	192,68
8ª Série	246,14	247,55

Fonte: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br>

Ambas as redes tiveram médias semelhantes, sendo que a rede estadual teve melhor resultado entre as quartas séries e a rede municipal teve melhor desempenho entre as oitavas séries.

Quando ela assumiu a Secretaria de Educação, percebeu que havia diversas queixas por parte dos professores sobre o Instituto em relação a burocracia e a gradativa perda do caráter pedagógico. Foi realizada uma consulta à comunidade escolar sobre o convênio. As direções das escolas encaminharam à Secretaria de Educação pareceres nos quais se colocavam contrários à continuidade do convênio. Das 12 escolas de Ensino Fundamental, 11 mostraram-se favoráveis ao fim da parceria, uma escola apenas elencou os pontos positivos e negativos sem opinar sobre a questão.

Os argumentos demonstraram uma grande insatisfação, principalmente por parte dos professores, devido ao controle e à fiscalização exigidos pelo IAS à realização de tarefas, pois, em alguns casos determinados, conteúdos necessitavam

de mais tempo para serem trabalhados, outros não. Outro ponto de descontentamento que apareceu nestes pareceres foi a falta de autonomia no trabalho pedagógico e a burocratização no trabalho com as planilhas. Salientaram que tiveram aprendizados com a parceria, como, por exemplo, o levantamento de dados que possibilitou reconhecer quantos alunos não estavam freqüentando a aula ou o número de alunos com dificuldades nas aprendizagens. O teor dos pareceres demonstrou que os professores estavam reivindicando por uma política educacional própria, que não estivesse subordinada a uma instituição que não conhecia a realidade daquela localidade, sugerindo também que o investimento destinado ao IAS fosse investido na formação continuada dos professores.

Percebendo essa insatisfação, foi decidido rescindir o contrato, mas os professores alegavam que não queriam que o convênio acabasse, porque temiam perder a autonomia financeira ou o convênio do auxílio faculdade. Porém, estas conquistas não são decisões do IAS e sim da política educacional do município. Até o momento, não sabemos qual foi o discurso da antiga administração, que colaborou na construção deste entendimento em muitos professores da rede.

Inicialmente o IAS insistiu que se continuasse a parceria, inclusive convidaram o pessoal da Secretaria para fazer um curso de formação em São Paulo, mas nenhuma investida deu certo e o município cancelou o convênio. A Secretaria de Educação precisou recolher todo material fornecido pelo IAS, sob pena de levar multa caso continuasse a usá-lo sem vínculo de parceria. Porém, este material foi adquirido pelo município com verba própria.

4.3 ESCOLA

A Escola pesquisada fica localizada na zona urbana da cidade de Sapiranga. Conforme o dado do Censo Escolar 2007 possui 617 alunos matriculados, os quais estão distribuídos em números de 346 alunos nos anos iniciais e 271 alunos nos anos finais. Existem 113 professores trabalhando na escola.

A professora que estava à frente da direção durante a coleta de dados para realização da pesquisa no ano de 2007 possui Magistério, Graduação em Administração de Empresas e Pós-Graduação em Administração e Supervisão Escolar. Começou a trabalhar como vice-diretora nesta escola em 1994. Em 1997, ela foi uma das cinco professoras que iniciaram os trabalhos com o Programa Acelera Brasil, mas em 1998 saiu de sala de aula para atuar como diretora e permaneceu no cargo até 2007. Neste ano, a lei de eleição de diretores é alterada e o provimento do cargo passa a ser via eleição, cabendo ao diretor eleito escolher seu vice. No ano de 2008, ela deixa seu cargo de diretora e passa a assumir a vice-direção.

Questionada sobre as mudanças ocorridas na gestão da escola após o convênio, ela lembra que antes da chegada do IAS não havia muitas exigências por parte da Secretaria de Educação e as diretoras acabavam fazendo uma administração segundo o que acreditavam estar sendo melhor para as escolas. Se, por um lado, antes da parceria a Secretaria de Educação não acompanhava o trabalho das escolas, por outro lado, quando o convênio foi firmado, a Secretaria entra no cotidiano escolar de forma autoritária e controladora, como quando os superintendentes visitavam as escolas e observavam até mesmo a entrada dos alunos para sala de aula e examinavam o livro-ponto dos funcionários.

Não havia autonomia financeira e quem comprava os materiais solicitados pela escola era a prefeitura. A diretora relaciona a chegada da autonomia financeira com a parceria do Instituto Ayrton Senna:

[...] a autonomia financeira, foi através do Instituto, foi uma exigência do Instituto que nos repassassem uma verba para as escolas se auto-administrarem [...] (Diretora¹², 04/09/2007).

¹² DIRETORA. Professora da Escola X. Sapiranga. **[Entrevista]**. concedida a Daniela de Oliveira Pires e Juliana Selau Lumertz na Escola X, 2007. Arquivos de Pesquisa. Porto Alegre.

Esse foi um discurso unânime entre as professoras entrevistadas, inclusive muitas não concordavam com a metodologia do IAS, mas tinham receio de se contrapor e perder tudo aquilo que haviam recebido por uma suposta benevolência do Instituto. Segundo a Coordenadora Pedagógica¹³, as professoras acatavam a estas decisões por pensarem que, contrapondo-se a Secretaria de Educação, o IAS deixaria de mandar verbas para o município. A Professora 1 relatou que, quando uma outra escola foi construída, seus colegas, e inclusive ela, pensaram que o IAS havia financiado a construção. Somente quando foi trabalhar na Secretaria de Educação, já na nova gestão administrativa, é que ela soube que isso não era verdade.

Outros elementos que constituem a gestão democrática do ensino foram remetidos a esta parceria, como a criação do Conselho Escolar - CE, que segundo a diretora, também teria sido uma exigência do IAS. Mesmo com a existência do CE, a APM não foi desativada, e ambas convivem na escola.

A APM trabalha mais a parte administrativa [...] a parte de angariar fundos, conseguir melhorias [...] a gente faz festinhas, é para melhorar a qualidade. [...] A federal é a APM que administra e a verba da autonomia financeira que a prefeitura nos repassa é o Conselho [...] [O Conselho] ainda trabalha a questão pedagógica [...] o que a gente tiver de problemas com alunos, até professores, direção, funcionários. O Conselho tem autonomia para destituir professor e aluno (Diretora, 04/09/2007).

Existe uma separação nas atribuições entre Associação de Pais e Mestres - APM e Conselho Escolar. A primeira trabalha com as questões financeiras arrecadando verbas e é a responsável pela aplicação dos recursos provenientes do governo federal. A segunda fica responsável pela parte pedagógica da escola e também pela aplicação da verba municipal.

¹³ COORDENADORA PEDAGÓGICA. Professora da Escola X. Sapiroanga. **[Entrevista]**, concedida a Daniela de Oliveira Pires e Juliana Selau Lumertz na Escola X, 2007. Arquivos de Pesquisa. Porto Alegre.

A Professora 2, que era membro da APM nesta escola enquanto o IAS tinha parceria com o município, relatou que as reuniões giravam em torno de melhorias na escola, visto que essa era uma exigência recorrente do IAS:

Como eles queriam uma melhora no aprendizado, então muitas coisas a escola deveria ter: material didático, mimeógrafo, xérox, laboratório de informática, como se fossem auxiliando o professor para que ele conseguisse fazer um bom trabalho e refletisse no aluno [...] tanto é que o prédio da própria escola era uma escola bem precária [...] então tudo isso foi melhorando, modificando [...] muita coisa conseguiu se investir pelo IAS [...] muita coisa veio para a escola porque o IAS exigia e veio verba (Professora 2¹⁴, 11/12/2007)

Não existe clareza entre os professores sobre as verbas que a escola recebe por determinações legais, seja em esfera federal, seja em esfera municipal. Alguns professores pensavam que as verbas recebidas pela escola eram provenientes do IAS, já outros, como esta professora membro da APM, deduziam que a escola estava recebendo mais recursos da Secretaria de Educação porque tratava-se de uma exigência do Instituto.

Além do senso comum presente entre os professores de que a verba descentralizada era proveniente do IAS ou vinha por exigência dele, a Professora 2 relatou que eles orientavam as escolas nas prioridades de gastos das verbas recebidas, principalmente aquelas destinadas a material de consumo:

¹⁴ PROFESSORA 2. Professora da Escola X. Sapiranga. **[Entrevista]**. concedida a Daniela de Oliveira Pires e Juliana Selau Lumertz na Escola X, 2007. Arquivos de Pesquisa. Porto Alegre.

O IAS queria que tivesse uma escola melhor, tem que ter um padrão, não é qualquer coisa que deveria se ter [...] Eles até mandavam sugestões de livros de cada série, que eles achavam bons autores, que eles achavam que deveria ter na biblioteca, tinha que ter um número X de livros. Tudo isso era divulgado na reunião da APM para melhoria na escola e a APM aprovava (Professora 2, 11/12/2007).

A APM, acatando a essas sugestões, acabava por prejudicar a autonomia da escola, pois se, por um lado, elas tinham autonomia para decidir o que queriam comprar com o dinheiro descentralizado, por outro lado, o IAS interferia neste processo dizendo quantos e quais livros a biblioteca deveria ter, por exemplo, desconsiderando o debate da comunidade.

Questionada sobre a participação da comunidade nas decisões sobre o investimento dos recursos, seja nas reuniões da APM ou do Conselho Escolar, onde existem representantes de diversos segmentos, a Professora 2 disse que eram realizadas consultas por meio de bilhetes onde as preferências eram assinaladas.

Sempre tinham reuniões, às vezes eles [direção] mandavam bilhetinhos e a comunidade assinalava [...] tinham várias questões que eles colocavam, o que eles achavam importante que tivesse. Lá no início do ano, nas entrevistas que a gente fazia com os pais, eles já perguntavam, o que você gostaria de melhoria para a escola, o que falta na escola, em cima disso, depois, nas reuniões, era discutido o que era prioridade, o que não era, o que dava para fazer, o que não dá para fazer (Professora 2, 11/12/2007).

Uma gestão democrática se faz por meio da participação ativa da comunidade escolar, privilegiando o debate entre todos os segmentos, sendo estes representados nas reuniões por seus pares.

Quanto à implantação dos programas, a diretora acredita que a forma gradativa de implantação do Programa Acelera Brasil foi boa porque a comunidade começou a perceber as mudanças na escola ainda na primeira turma, em 1997. Além das visitas constantes do prefeito, as turmas recebiam diversos presentes, como bonés, camisetas, passeios ao final de cada projeto e, inclusive, uma visita de Viviane Senna para a entrega de diploma aos alunos. A Professora 3, que também trabalhou com uma turma de Acelera, disse que isso era *marketing* para seduzir os alunos e que ela se sentia muito desestimulada pela excessiva cobrança e falta de autonomia pedagógica.

Quando entraram em vigor Escola Campeã e Rede Vencer, a diretora diz que aumentou a perda do entusiasmo, principalmente pela cobrança dos dados, o que acabou gerando uma forte competição entre as escolas. As escolas tinham quadros expostos com os dados de cada turma e, na Secretaria de Educação, eles também eram expostos com um ordenamento por escola. Uma das professoras entrevistadas, que trabalha na escola, já havia sido coordenadora pedagógica de uma outra escola e deixou o cargo por sentir-se incapaz de trabalhar da forma exigida.

Era muito complicado, as nossas reuniões na Secretaria de Educação eram em cima daquilo, não se discutia algum projeto inovador para melhorar a qualidade de ensino. Era tudo em cima de dados e eu não conseguia mais lidar com aquilo. Eu não cheguei a terminar o meu mandato, na faculdade a gente aprende uma outra coisa, aí, naquelas reuniões, eu não me sentia bem porque a nossa escola muitas vezes não ficava bem colocada naqueles índices de avaliação e do ranking de faltas, livros lidos, e eu fui me desestimulando e deixei tudo. Era muita cobrança e a parte pedagógica de verdade, a questão do aluno crescer, ficava em segundo plano. A gente tinha que mostrar os dados (Professora 3¹⁵, 11/12/2007).

Uma escola poderia ficar em primeiro lugar se, por exemplo, tivesse o menor número de faltas no mês. Segundo a diretora, isso causava um constrangimento

¹⁵ PROFESSORA 3. Professora da Escola X. Sapiranga. **[Entrevista]**. concedida a Daniela de Oliveira Pires e Juliana Selau Lumertz na Escola X, 2007. Arquivos de Pesquisa. Porto Alegre.

entre os professores, pois ninguém gostava de ficar em último lugar. Algumas direções começaram a premiar as turmas que tinham menor índice de faltas com passeios ou merenda especial. Outros quesitos também eram apontados nesses gráficos e isso constrangia os professores.

[...] eles tinham aqueles gráficos e aí colocavam o nome da escola, a quantidade de alunos reprovados, a quantidade de alunos fora da média e aí todo mundo via. Às vezes a tua escola lá em último, eu achava chato porque parecia que o teu trabalho não era bom. E não é assim, porque às vezes tu tem turmas ótimas que vão e outras que não, isso dava bastante briga, polêmica (Professora 2, 11/12/2007).

Além do constrangimento uma questão preocupante foi o mascaramento de dados para que as escolas não ficassem mal posicionadas. Segundo a Professora 3, quando ela havia sido Coordenadora pedagógica, muitas professoras inventavam números nas planilhas.

Quando os Programas foram implantados nas escolas do município, a Secretaria de Educação não fez nenhuma consulta sobre o que os professores pensavam sobre esse convênio. Diante da imposição, eles não tiveram outra alternativa a não ser acatar às decisões tomadas pela Secretaria. Mas a insatisfação era muito grande, ainda mais pelo fato de que, quando a escola se saía mal naqueles gráficos, a culpa pelo fracasso escolar dos alunos recaía sobre os professores.

Eu lembro quando nós tínhamos reuniões aos sábados de manhã [...] e essas reuniões eram por série, por disciplina também e ali eram colocadas, discutidas todas essas questões e sempre dava polêmica porque tudo era muito imposto, eles não deixavam muito tu escolher e era tudo muito como se os professores fossem sempre os culpados porque os alunos não estavam sendo alfabetizados [...] como se o professor tivesse culpa da turma não estar indo bem, independente se tu tivesse 30 alunos e a outra turma tivesse 10 (Professora 3, 11/12/2007).

Outro fator importante foi que, no primeiro ano de funcionamento da Escola Campeã, a metodologia foi implantada nas primeiras séries do ensino fundamental e, no segundo ano, entrariam as segundas séries. Esses alunos não poderiam ser reprovados e, para incentivar a aprovação deles, a Secretaria de Educação oferecia um abono no final do ano para os professores que tivessem 100% de alunos aprovados. Segundo a Professora 2, esse abono girava em torno de cem reais. Para a Professora 3, essa situação era bastante difícil, pois, para muitos professores, esse dinheiro fazia diferença em seus orçamentos, mas também não podiam aprovar alunos que não tinham condições de seguir para a série seguinte por causa de dinheiro. Ela relatou que alguns professores aprovaram seus alunos, mas a grande maioria não.

No final do ano, era feita uma prova para avaliar o rendimento dos alunos. Segundo o relato das professoras, ela era extensa e cansativa, principalmente para os alunos menores. Nas turmas em que as provas estavam acontecendo, tinha a presença de um professor e de um pai.

[...] a gente tinha que separar as classes e daí eles [alunos] ficavam nervosos. Eram muito extensas aquelas provas e eles tinham que fazer, não podiam nem ir ao banheiro. Para ir ao banheiro tinha que chamar alguém para acompanhar (Professora 2, 11/12/2007).

Esse controle era forte e isso acabava prejudicando a auto-estima dos alunos. Eles ficavam bastante ansiosos com a prova e suas rotinas mudavam muito, pois eram separados dentro da sala de aula para responder as questões da prova e, segundo a Professora 2, alguns alunos ficavam tão nervosos que começavam a chorar. As notas dessas provas não eram relevantes para aprovação ou reprovação do aluno. Segundo a Professora 2, muitas vezes elas nem ficam sabendo como seus alunos se saíam, esta prova parecia ser um instrumento de controle do IAS para verificar se as escolas estavam atingindo suas metas. Se os alunos não alcançassem as metas estabelecidas para aquele ano e tinham alunos reprovados, a “culpa” recaía sobre os professores.

[...] tem turmas ótimas que rendem e tem turmas que, por mais que tu tentes, não é pelo teu trabalho, não é porque tu não te esmerou [...] e eles mostravam muito isso, que parecia que a culpa era tua, que os teus alunos não tinham tantos por cento de aprovação na tua turma porque tu não estava fazendo um bom trabalho, tu não estava conseguindo atingir aquela meta (Professora 2, 11/12/2007).

O processo de construção de conhecimento do aluno não era respeitado e o trabalho do professor acabava sendo desvalorizado pela Secretaria de Educação. A avaliação era rígida e sua existência se justificava apenas para avaliar dados e não a aprendizagem dos alunos.

O controle exigido pelo IAS descontentava os professores e as planilhas foram alvos de muitas críticas durante a pesquisa de campo.

[...] com aqueles papéis, com aquela cobrança toda, dá para citar nos momentos que a gente tinha planejamento. Ao invés da gente estar buscando alguma coisa nova para as crianças, a gente ficava detida naquelas planilhas para ver se os dados fechavam, se estava coerente com o mês passado... eram muitos dados. Uma coisa que era complicada para mim, que eles me solicitavam, era o número de livros lidos pelos meus alunos, o total por mês. Eles eram a primeira série, então poucos liam e daí tu saber o limite entre ler e não ler com essas crianças pequenas, isso é muito complicado para a gente (Professora 3, 11/12/2007).

O preenchimento destas planilhas e o controle demasiado acabavam interferindo no planejamento das aulas e na atenção que o professor poderia oferecer àquele aluno com mais dificuldade em seu aprendizado.

A diretora acredita que foi uma boa decisão o término do convênio, visto que os professores sentem-se mais relaxados para trabalharem e mais livres para planejar suas aulas.

Esse ano eu me sinto mais tranqüila para planejar, eu consigo ver alguma coisa com os meus alunos e pensar, dentro daquilo ali, o que eu posso fazer, que projeto eu posso desenvolver (Professora 3, 11/12/2007).

A dificuldade relatada em planejar aulas era devido ao Fluxo de Aulas. Este documento era um manual para as professoras, contendo as rotinas de suas aulas; alguns pressupostos teóricos sobre aprendizagem; passos para trabalhar determinados conteúdos, como, por exemplo, a grafia dos números e das letras, atividades lúdicas, entre outras; avaliação e organização didática. No Fluxo, os projetos e subprojetos já vinham estabelecidos, juntamente com os conteúdos a serem trabalhados (em cada aula), bem como as habilidades a serem desenvolvidas (em cada bimestre). As aulas precisavam estar de acordo com o número da aula e dia letivo, também previsto no documento. Por exemplo, do dia 17/03/2006 até o dia 23/03/2006 (dias letivos), o título da aula era “Corpo Saudável” (aula nº 4), e os conteúdos eram: parte do corpo - Exploração do corpo e higiene corporal e Importância da água.

Se alguma visita de um superintendente fosse realizada, eles conferiam no Fluxo a aula que estava sendo dada pelo professor. Caso não estivesse de acordo com o documento, eles eram repreendidos. Em uma das aulas, a professora 3 recebeu uma visita da Coordenação e sua aula não estava de acordo com o Fluxo. Ao ser questionada por que não estava seguindo o plano, ela disse que, juntamente com a turma, decidiu trabalhar outro assunto. A Coordenação não gostou de sua atitude e a repreendeu dizendo que aquilo não havia sido planejado e que ela deveria seguir o Fluxo, desconsiderando a autonomia da professora e o interesse dos alunos. No ano de 2007, o projeto trabalhado pela Professora 3 saiu em uma revista Pedagógica em reconhecimento ao trabalho desenvolvido na turma.

O trabalho da coordenadora pedagógica também diminuiu no sentido em que, com a parceria, ela era obrigada a fazer as visitas 3 a 4 vezes no mês e observar o trabalho dos professores para fazer os relatórios.

A diretora diz que o IAS primava pela gestão democrática em suas oficinas, mas ela pensa que seu trabalho como diretora em nada tinha a ver com um sistema democrático para conduzir uma escola, aproximando-se muitas vezes do gerenciamento de uma empresa. Ela diz que algumas coisas permanecem na escola mesmo com o fim do convênio, como, por exemplo, o uso dos dados, que foram importantes para a escola identificar seus problemas e tentar corrigi-los. Porém, é usado sem o controle de antes.

Foi consenso nas entrevistas o contentamento pelo fim da parceria com o IAS, visto que os professores sentiam-se sobrecarregados de planilhas e trabalhos que não resultavam no aprendizado dos alunos. Também se sentiam limitados em seus planejamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a gestão da escola pública e a relação do público e do privado na educação por meio da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a rede municipal de ensino de Sapiranga, no estado do Rio Grande do Sul. O estudo foi realizado numa escola municipal de ensino fundamental e o período de abrangência da pesquisa foi do ano de 1997 ao de 2006, período em que ocorreu a parceria entre o município e o IAS.

Para ajudar na análise, a pergunta central da pesquisa foi **“Qual a influência da relação público-privado na gestão da escola pública a partir da parceria entre a rede municipal de ensino de Sapiranga e o Instituto Ayrton Senna?”**. Para tentar responder esta pergunta, buscamos diferentes autores cuja perspectiva teórica fundamentasse a nossa premissa de que o capital vem passando por uma crise estrutural e, ao reformular-se, cria estratégias para sua superação, trazendo conseqüências para as políticas sociais.

As principais estratégias de superação da crise aprofundadas nesta dissertação foram o Neoliberalismo e a Terceira Via que, por meio do quase-mercado e do público não-estatal, redefinem o papel do Estado. O Estado passa a regular e controlar seus serviços, visando alcançar bons índices de desempenho, e as políticas públicas passam a ser focalizadas e atendidas pela sociedade civil organizada. A gestão nas mãos da comunidade local passa a ser responsabilizada pelo sucesso e também pelo insucesso das instituições públicas, com isso, desobrigando o Estado da sua responsabilidade para com a execução das políticas públicas e sociais.

A Nova Gestão Pública contribui para o reforço deste modelo de gestão pública que busca agilidade e eficiência. Em contrapartida, o Estado tem menos despesas e menos obrigações para com suas responsabilidades, ou seja, há um esvaziamento do Estado no que se refere às políticas sociais (logo, há um crescimento para mercado) e uma crescente competição no interior da esfera pública.

No que se refere à política educacional, uma das influências dessas correntes teóricas é a reformulação do ensino público, com a retórica da modernização do sistema educativo, que vem passando por uma crise. A autonomia, uma das principais marcas da gestão democrática, é ressignificada a partir de influências de políticas excludentes, nas quais a autonomia escolar é entendida como a sociedade civil se responsabilizando pela educação.

No Brasil, com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, durante o governo FHC, foram criados setores de ações estatais para o atendimento de políticas. A educação foi enquadrada como uma ação não-exclusiva do Estado. Nesse plano, foi proposta a transferência dela para o setor público não-estatal. Com isso, a educação pode ser transformada numa política ofertada por uma entidade de direito privado sem fins-lucrativos e também contar com o apoio de associações que tenham o mesmo caráter. É nesse contexto que as parcerias público-privadas na educação ganham força e entram nas escolas com a premissa de melhorar o ensino público.

Na década de 1980, diversas conquistas foram alcançadas em nosso país com a luta política dos profissionais da educação. Foram avanços importantes, que trataram de autonomia para as escolas, eleição de diretores e mecanismos de participação que possibilitam uma maior democratização no interior da escola. Foram conquistas garantidas em lei, que começariam a dar um novo rumo à educação brasileira, a qual já vinha anteriormente sendo atingida por práticas clientelistas, patrimonialistas e empresariais na sua gestão. Porém, com a reforma do Estado brasileiro, foram introduzidos conceitos modernos da gestão mercantil na escola.

Durante os anos de 1990, com as bandeiras de qualidade da educação, autonomia e democratização, entre outras, muitas conquistas outrora alcançadas tomaram um caminho diferente, inserindo na educação pública conceitos empresariais praticados pela nova gestão pública.

Uma das materializações desse movimento é a parceria público-privado, realizada entre o município de Sapiroanga e o Instituto Ayrton Senna. A prefeitura paga pela assessoria de uma instituição privada para corrigir os “problemas” de sua

educação. O IAS insere, tanto na Secretaria de Educação quanto na escola, mecanismos para corrigir a defasagem idade-série, o número de faltas, o analfabetismo, entre outros. Estes mecanismos têm forte influência gerencial, visto que buscam alcançar melhores resultados no desempenho escolar dos alunos, desconsiderando o processo pedagógico. Cabe à Secretaria de Educação municipal o papel de fiscalizar as escolas e os professores, com o intuito de verificar se o que foi estabelecido por essa instituição foi ou não alcançado. A educação permanece pública, mas quem define seus rumos é a iniciativa privada.

O IAS surgiu em 1994 e começou a desenvolver programas que corrigissem a multi-repetência dos alunos e, mais tarde, passou a desenvolver também programas voltados para a gestão de sistemas educacionais.

A legislação educacional do município pesquisado sofreu forte influência do Instituto Ayrton Senna, que difunde uma teoria educacional calcada na eficiência do aprendizado do aluno. No Plano Municipal de Educação, as metas para cada modalidade e etapa de ensino, bem como nas referentes à formação de professores e à própria Lei de Gestão Democrática, constata-se essa influência. Um dos programas de alfabetização tinha como máxima a não reprovação do aluno, cabendo ao professor alfabetizá-lo em um ano letivo.

Durante o trabalho de campo, era comum ouvirmos dos professores que, embora se opusessem à parceria, tinham receio que perdessem conquistas importantes, como, por exemplo, a autonomia financeira. Não conseguimos identificar se eram os ex-coordenadores do programa que permitiam que esse equívoco coagisse os professores ou se era falta de conhecimentos dos mesmos. O que se observou nesta parceria foi o esvaziamento do poder público. Nas escolas, o poder máximo era o Instituto Ayrton Senna e não a Prefeitura Municipal. Cabe ressaltar que houve um consentimento em favor da parceria por parte dos dirigentes municipais, o que se evidenciou por meio da fala da Ex-coordenadora do Programa que mantinha uma postura por vezes autoritária frente aos professores que questionavam a forma de trabalho proposto.

As maiores transformações ocorreram no interior da escola, com a mudança da concepção de educação presente até a entrada da parceria. O marco teórico que

respalda os programas do IAS está baseado na Pedagogia do Sucesso. Com a premissa de que quem é o responsável pela educação é a escola e é ela quem deve garantir os meios de sustentação e apoio pedagógico, fazendo alusão de que a escola deve se manter sozinha e que um dos fatores que contribuirão para isso será a arrecadação de recursos na comunidade ou por meio de parcerias entre a escola e empresas da região, ou seja, este é o conceito de autonomia financeira difundido pelo IAS. Quanto ao poder público, este arcaria com mínimas despesas para o funcionamento das instituições. Como podemos verificar, é o esvaziamento do Estado, responsabilizando a escola por seu sucesso e também pelo seu insucesso.

A pedagogia do sucesso busca uma escola autônoma que define seu currículo, seu calendário e também gere sozinha seus recursos (recursos estes adquiridos por ela mesma). Isso parece contraditório, pois o que foi verificado é que o material disponibilizado pelo IAS era o mesmo para todos os municípios brasileiros que possuíam parceria com o IAS, não importando se a escola é de uma comunidade urbana ou rural ou até mesmo de comunidades indígenas. O Projeto Político Pedagógico foi influenciado e determinado pela Pedagogia do Sucesso, sendo elaborado de acordo com os manuais do IAS ferindo o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A metodologia de trabalho é apresentada por módulos e manuais que ensinam professores a conduzirem suas aulas e diretores a administrarem a escola. O trabalho do diretor e do coordenador pedagógico foi totalmente alterado, distanciando-se da prática educativa, tornando-os gerentes da escola por meio do controle diário do trabalho dos professores e do desempenho dos alunos.

Os professores perderam a autonomia do trabalho dentro da sala de aula. As aulas já vinham prontas, planejadas pela equipe do Instituto Ayrton Senna, cabendo aos docentes repassá-las aos alunos. O professor também foi transformado em um gerente preocupado com o produto final, desconsiderando que a educação é processo. Se os conteúdos já vinham pré-estabelecidos, qual seria a função da reunião pedagógica naquela escola, visto que as questões pedagógicas não eram decididas por aquela comunidade escolar, era algo pronto e acabado que vinha de fora? Professores, coordenador pedagógico e diretor tiveram um trabalho extra com o preenchimento dos dados dos alunos em planilhas. Se algum professor

tivesse algum projeto diferente para aplicar aos seus alunos e o assunto deste não estivesse de acordo com aquilo que foi pré-estabelecido pelo IAS, o professor não poderia desenvolvê-lo com sua turma.

Na análise dos documentos do IAS, percebemos a influência da Nova Gestão Pública, buscando sempre o produto final. Esse modo de trabalho imposto à escola acabou cerceando a autonomia escolar, pois todos se sentiam coagidos pela forma de desenvolver seus trabalhos.

O estudo de caso realizado na escola mostrou que a parceria com o IAS fez com que a Secretaria de Educação entrasse no cotidiano escolar de forma autoritária. Os professores sentiam-se coagidos com o controle e a fiscalização das visitas dos superintendentes, que checavam desde a chamada e planilhas até o livro ponto.

As escolas acabavam também ficando expostas pelos murais que mostravam a classificação destas conforme o cumprimento de metas. Acabava gerando uma disputa entre escolas da mesma rede e entre os alunos no interior da escola. Como a escola passou a ser responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso, as diretorias não se sentiam à vontade quando percebiam que suas escolas estavam mal colocadas, acabavam incentivando sua escola a cumprir as metas por meio de premiações. O município criou uma lei estabelecendo que os professores receberiam uma verba extra ao final do ano letivo se tivessem 100% de seus alunos aprovados.

No entendimento dos professores entrevistados, tudo o que a escola tinha de novo era remetido ao convênio com o IAS, inclusive a verba recebida pela autonomia financeira. Por isso mesmo, não concordando com a parceria, nenhum professor se contrapunha por temer perder a verba. O IAS fez a parceria com o município no ano de 1997, um ano após a promulgação da LDB 9394/96 e quase uma década depois da CF/88. Autonomia, Conselho Escolar e eleição de diretores já estavam previstas por estas leis, não era benevolência do IAS.

Quando da criação do CE, a figura da APM não foi desativada, houve separação nas atribuições de cada órgão. Ao CE cabiam as decisões pedagógicas e

a aplicação das verbas recebidas pelo município, e à APM cabiam as questões administrativas e a aplicação da verba federal. Quando as verbas chegavam à escola, o IAS orientava o CE e a APM sobre o que deveria ser adquirido, e estes acatavam à decisão. A comunidade era consultada, por meio de bilhetes, sobre o que eles priorizavam no gasto da verba. Mais uma contradição do IAS, visto que em seus manuais demonstravam que se fazia questão da participação da comunidade no cotidiano escolar, nas decisões da escola. Para que envolver a comunidade, se as decisões eram tomadas por eles e acatada pela escola? O IAS diz compactuar com uma gestão democrática, mas que democracia é esta onde os pais se manifestam por bilhetes e o destino das verbas é decidido por pessoas que sequer conhecem a escola? Mesmo com a existência de elementos essenciais para a gestão democrática, como é o caso do Conselho Escolar, as decisões deste colegiado são cooptadas, visto que o IAS determina o que a escola necessita para seu bom funcionamento.

Chegando ao final deste trabalho, mas não colocando um ponto final nesta discussão, o que saltou aos nossos olhos e merece destaque neste trabalho foi a falta de autonomia que a escola analisada teve nos anos de parceria.

Entendendo a autonomia escolar como a escola decidindo sobre o seu próprio destino, juntamente com professores, pais, alunos, funcionários e comunidade em geral, numa co-responsabilidade para o êxito daquela instituição, não desconsiderando o papel fundamental do poder público, a importância da autonomia está no fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar. A parceria público-privado prejudica o processo de gestão democrática como um processo que tem disputas entre os sujeitos envolvidos, desconsiderando a realidade de cada localidade.

A gestão educacional brasileira, historicamente, foi atravessada pelo clientelismo e o patrimonialismo. A gestão de mercado na escola não é algo novo. Porém, a gestão democrática em nosso país é algo novo e que estava começando a dar seus primeiros passos quando foi interrompida, sendo implantada nas escolas a concepção da nova gestão pública, trazendo elementos da lógica de mercado para a gestão escolar, com a retórica de a gestão privada ser mais eficiente que a gestão pública.

Mas o que se pode constatar é que esse discurso é parte de um movimento que pretende diminuir o atendimento das políticas públicas, e a educação, sendo uma política social, também é alvo destes interesses. Precisamos nos alertar e resistir a estas mudanças e continuar resistindo a essas políticas excludentes. É esse nosso papel enquanto educadores: não deixar que nos tomem o que tanto lutamos para conquistar.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 5.ed. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

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

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: _____ (Orgs.). **O Público e o Privado na Educação**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-154.

André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. **A trajetória da gestão democrática da educação na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. 2006. 171 f. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 2006.

ANTUNES, Ricardo. Do neoliberalismo de Thatcher à “Terceira Via” de Tony Blair. In: _____. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Campinas: Boitempo, 2002. p. 61-117.

ARELARO, Lisete R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política?. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, p.899-919, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BAHIA. Secretaria de Estado da Educação. **Gerenciando a Escola Eficaz**: conceitos e instrumentos. Salvador: Secretaria de Estado da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 3.100/99, de 30 de junho de 1999. Regulamenta a Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. **Base de Dados Sicon**. Brasília, 1999b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Emenda Constitucional n. 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal e dá outras providências. **Base de Dados Sicon**. Brasília, 1998b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução n. 3, de 4 de março de 1997**. Brasília: FNDE, 1997. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res004_27032003.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [**Portal Institucional**]. 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa>>. Acesso em: 6 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Portal do MEC**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicação, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Base de Dados Sicon**. Brasília, 1998a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 12 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Base de Dados Sicon**. Brasília, 1999a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/principal.htm>. Acesso em: 10 abr. 2008.

CULTURA Brasileira. 2008. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.pro.br>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Igreja Católica/Educação: pressupostos e evolução no Brasil. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Catolicismo educação e ciência**. São Paulo: Loyola, c1991. p. 99-110.

DUPAS, Gilberto. A lógica econômica global e a revisão do Welfare State: a urgência de um novo pacto. In: PEREIRA, Luis Carlos Bresser Pereira (Org.). **Sociedade e Estado em transformação**. Brasília: ENAP, 1999.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1984. (Coleção Educação Contemporânea).

FISCHER, Rosa M.; FALCONER, Andrés P. Desafios da parceria governo e terceiro setor. In: ENAP/FDRH. **Estado e Administração Pública**: desafios atuais. Brasília: [s.n.], 1998. p. 70-76.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Questões da nossa época, v.5).

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1989.

INSTITUTO AYRTON SENNA. [**Portal Institucional**]. 2008. Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Manual do Professor**. [S.l.: s.n.]. 174 p.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A Regra e o Jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

MENEZES, Raul Miranda. Processo de gasto e descentralização na Política Educacional Brasileira. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.74, p.58-71, dez. 2001.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo. De onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

OBORE. [Portal Institucional]. 2008. Disponível em: <http://www.obore.com.br/cms-conteudo/98_escola_campea.as>. Acesso em: 10 fev. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: _____; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Orgs.) **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-143.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação pública e privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. V. (Orgs.) **O Público e o Privado na Educação - interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 155-166.

ORMOND, Derry; LÖFFLER, Elke. Nova gerência pública: o que aproveitar e o que rejeitar. In: ENAP/FDRH. **Estado e Administração Pública: desafios atuais**. Brasília: [s.n.], 1999. p. 83-104.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. K. (Orgs.) **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PERONI, Vera M. V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: _____. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-72.

PERONI, Vera M. V. Mudanças na configuração do estado e sua influência na política educacional. In: BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar; PERONI, Vera. (Orgs.). **Dilemas da Educação Brasileira em Tempos de Globalização Neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006b. p. 11-24.

PERONI, Vera M. V. Perspectivas da gestão democrática da educação: avaliação institucional. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Orgs) **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006a. p. 149-156.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal Regional Eleitoral. [Portal Organizacional]. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.tre-rs.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

SAPIRANGA. [Portal Municipal]. Sapiranga, 2008. Disponível em: <<http://www.sapiranga.rs.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

SAPIRANGA. Lei Municipal n. 3.180. de 3 de julho de 2003. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal e dá outras providências. [**Portal Municipal**]. Saporanga, 2003. Disponível em: <<http://ceaam.net/spg/legislacao/index.php>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

SAPIRANGA. Lei Municipal n. 3.455, de 5 de agosto de 2004. Instituiu o Plano Municipal de Educação - PME, para o período de 2004 a 2014 e dá outras providências. [**Portal Municipal**]. Saporanga, 2004. Disponível em: <<http://ceaam.net/spg/legislacao/index.php>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

Triviños, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VOIGT, Léo. Elementos introdutórios sobre o terceiro setor no Brasil. **Humanas - Revista do Instituto de Filosofia e Ciências**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências humanas, v.16, n.1, jan./jun. 1993.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003. p. 205-226.

ANEXO A: QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

Roteiro da pesquisa sobre Gestão da Escola Pública para aplicação na escola**I-IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA**

Escola Pública

 Estadual Municipal

Nome da escola:

Endereço:

A escola possui:

*Conselho Escolar

Sim (..) – Não (..)

* Círculo de Pais e Mestres

Sim (..) – Não (..)

*Grêmio Estudantil

Sim (..) – Não (..)

*Eleição de Diretores

Sim (..) – Não (..)

II- IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO:

Nome:

Idade:

Sexo: F M

Ocupação:

Forma de ingresso na função:

Escolaridade:

III- VÍNCULO COM A ESCOLA: aluno/a diretor/a funcionário pai/mãe/responsável professor(a)

Tempo vinculado à escola:

Tempo na função:

Tempo na rede:

Série do aluno:

IV- QUESTÕES PARA OS SUJEITOS DA ESCOLA:

- 1) No que consiste o Projeto Rede Vencer? Como ele funcionava?
- 2) Desde quando ele existe na escola?
- 3) Você sabe como foi o processo de implantação/implementação deste Projeto?
- 4) Como é o relacionamento da comunidade com a escola? O que eles falam sobre o Projeto?
- 5) Qual a sua opinião sobre os Programas desenvolvidos pelo Instituto Ayrton Senna na Escola?
- 6) Quais são as vantagens e desvantagens do Programa?
- 7) Quais são as vantagens e desvantagens da parceria com o Instituto Ayrton Senna?
- 8) Como é o processo de gestão escolar diante da parceria com o Instituto Ayrton Senna?
- 9) Quem participa dos processos decisórios?

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Termo de Consentimento Informado

A mestranda **Juliana Selau Lumertz**, aluna do **Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS** está desenvolvendo pesquisa na linha de Política e Gestão de Processos Educacionais sob orientação da Professora Doutora Vera Peroni, cujo tema é a **Gestão da Escola Pública**.

A pesquisadora responsável se compromete a esclarecer qualquer dúvida que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (051) 3308.3103 (Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação / Faculdade de Educação).

A pesquisadora é responsável pela realização do levantamento junto....., mantendo o compromisso de compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito ao cotidiano de funcionamento da Instituição.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu autorizo a realização do estudo na Instituição acima referida

sim não

Em caso positivo: concordo com a identificação do meu cargo ou ligação com a Instituição na Dissertação de Mestrado, bem como relatórios da pesquisa ou publicações associadas

sim não

Concordo com gravação da entrevista

sim não

Concordo com a utilização das informações em outras pesquisas a serem realizadas pelo Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação ou pela Faculdade de Educação

sim não

O nome da escola bem como o nome do entrevistado não será divulgado nesta pesquisa.

_____, _____ de _____.

Assinatura da/o Entrevistada/o

Assinatura da/o Pesquisadora