UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
MARLI PATRICIA MIKRUT

A PRÁTICA DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS/PR

CURITIBA
2014

MARLI PATRICIA MIKRUT

A PRÁTICA DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS/PR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Josélia Schwanka Salomé.

CURITIBA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

M636 Mikrut, Marli Patrícia.
A prática do instituto Ayrton Senna na rede pública municipal de educação em São José dos Pinhais/PR/ Marli Patrícia Mikrut; orientadora Profª. drª. Josélia Schwanka Salomé.
146f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Educação básica. 2. Educação integral. 3. Educação em tempo integral. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370

TERMO DE APROVAÇÃO

MARLI PATRICIA MIKRUT

A PRÁTICA DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL EDUCAÇÃO EM SÃO JOSÉ DOS PINHAIS/PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Curitiba, 14 de dezembro de 2014.

_____

Professora Dr[a]. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado e Doutorado – da Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador: Professora Dr[a]. Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Professor Dr. Sidney Reinaldo da Silva
Instituto Tecnológico Federal do Paraná - ITFPR PR

Professor Dr. Pedro Leão da Costa Neto
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP

Aos meus pais, José e Josefa, que sempre acreditaram na importância de estudar e sempre me incentivaram a lutar para alcançar meus sonhos. Obrigada, porque vocês sempre estiveram ao meu lado e sempre deram exemplo, amor e oportunidade. Obrigada, porque vocês entenderam minha ausência, minhas dificuldades e estiveram presentes me apoiando em todos os momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste trabalho muitas pessoas colaboraram para que ele se efetivasse. Agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram com a pesquisa.

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, Prof^{a}. Dr^{a}. Josélia Schwanka Salomé pela paciência, carinho e dedicação, elementos sem os quais este trabalho não teria sido concluído, e a todos os professores do PPGE - Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Aos colegas do curso, Rosmary, Simone, Valéria Tortato, Flávio e Elizabeth, que muito me incentivaram.

Aos professores da banca do Exame de Qualificação, Prof. Dr. Pedro Leão da Costa Neto e Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva, cujas contribuições foram decisivas para a conclusão deste trabalho.

Às queridas amigas Elaine, Regina, Francielli, Neuli, Rose, Clicie, Marinês, Nelly, Darci e Deise, que tiveram a paciência de suportar minha ausência no decorrer da pesquisa.

A todos os amigos e, em especial, à Tânia Galvão pelo incentivo. Aos colegas de trabalho (professores e funcionários) da Escola Municipal Leonilda Ravaglio Trevisan pelo incentivo, apoio e compreensão desde o início do curso.

Agradeço aos educadores das escolas pesquisadas, cuja participação foi fundamental para a realização desta dissertação.

À minha família, que me acompanhou e apoiou no decorrer desse processo.

Privatizaram sua vida,
seu trabalho,
sua hora de amar
e seu direito de pensar.
É da empresa privada
o seu passo em frente,
seu pão e salário.
E agora, não contentes,
querem privatizar
o conhecimento,
a sabedoria,
o pensamento,
que só à humanidade pertencia.

Bertold Brecht.

RESUMO

Esta investigação constitui um estudo exploratório, de base bibliográfica e documental, além de entrevistas semiestruturadas, que tem por objeto a parceria para a gestão da educação municipal firmada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Prefeitura de São José dos Pinhais. Tem-se enquanto perspectiva de análise o método dialético e se busca compreender crítica e analiticamente as implicações na gestão das escolas municipais durante o período da parceria (2001-2009). A pesquisa teve por procedimentos o estudo bibliográfico, a análise documental na base de dados da CAPES, da legislação municipal pertinente ao período da parceria e do Manual de Procedimentos e Rotinas da Escola Campeã; e entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação do Município que atuaram durante o período da parceria. Esta dissertação compõe-se com os seguintes objetivos específicos: no primeiro capítulo com o objetivo de apontar as políticas públicas para a educação no Brasil aborda-se a influência do Banco Mundial, e a constituição de parcerias entre a iniciativa privada e organizações não-governamentais. No segundo capítulo enfatiza-se a caracterização do IAS, fazendo um panorama geral de seus programas, e destacando-se o Programa Escola Campeã, voltado para a gestão escolar dos municípios, consubstanciado nos manuais Gerenciando a Escola Eficaz, e de Procedimentos e Rotinas. No terceiro capítulo se busca compreender a prática do IAS no cenário educacional brasileiro com base na análise das implicações dos programas desenvolvidos pelo Instituto, com destaque para a implantação do Programa Escola Campeã na gestão escolar de um conjunto de Municípios e Estados brasileiros. No quarto capítulo, por meio da análise de documentos e entrevistas com cinco profissionais da educação municipal, trata-se da parceria empreendida entre o IAS e a Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais. A pesquisa elucidou pontos importantes em relação à parceria com o Município de São José dos Pinhais, evidenciando que o momento da parceria para a gestão municipal foi importante para estabelecer mecanismos de autonomia para as escolas, como: a implantação do processo de escolha de diretores; a oficialização do Conselho Municipal de Educação, dos Conselhos Escolares, e do Projeto Político Pedagógico; realização da Conferência Municipal de Educação e Elaboração do Plano Municipal de Educação, em conformidade com a LDB 9.394/96; descentralização de verbas destinadas às escolas. Porém, foi uma autonomia restrita, em contradição à busca de eficiência no ensino público, tendo como base valores como competitividade e busca de resultados, o que afasta-se princípios de gestão democrática e de formação humana. Neste sentido, defende-se a educação como prática social transformadora, voltada à emancipação humana, exigindo novas formas de gestão e de políticas educacionais em real contradição ao movimento do capitalismo e de gerencialismo empresarial de qualidade total que se transplanta para a educação mediante este tipo de parceria público-privada.

Palavras-chave: Políticas e gestão da educação. Parcerias público-privadas em educação. Instituto Ayrton Senna.

ABSTRACT

This research is an exploratory study of literature and evidence base, as well as semi-structured interviews, which is engaged in the partnership for the management of municipal education signed between the Ayrton Senna Institute (IAS) and the city of São José dos Pinhais. It has been as analytical perspective the dialectical method and seeks to understand critical and analytical implications in the management of public schools during the period of the partnership (2001-2009). The research had the procedures the bibliographic study, document analysis in the CAPES database, the municipal legislation relevant to the period of the partnership and Procedures Manual and routines of the Champion School; and semi-structured interviews with professionals in the city of education who worked during the period of the partnership. This dissertation is composed with the following specific objectives: the first chapter in order to point out the public policies for education in Brazil we discuss the influence of the World Bank, and the establishment of partnerships between the private sector and non-governmental organizations. In the second chapter emphasizes the characterization of the IAS, making an overview of its programs, and highlighting the Champion School Program, designed for school management of municipalities, embodied in the manuals Managing Effective School, and procedures and routines. In the third chapter seeks to understand the practice of IAS in the Brazilian educational scenario based on the analysis of the implications of the programs developed by the Institute, especially the implementation of the Champion School Program in school management of a number of municipalities and Brazilian states. In the fourth chapter, through the analysis of documents and interviews with five professionals of municipal education, it is the partnership undertaken between the IAS and the Municipality of São José dos Pinhais. The research has elucidated important points about the partnership with the municipality of São José dos Pinhais, indicating that the timing of partnership for municipal management was important to establish mechanisms of autonomy for schools, such as the implementation of the choice of directors process; the formalization of the Municipal Council of Education, School Boards, and the Pedagogical Political Project; accomplishment of the Municipal Conference on Education and Development of Municipal Education Plan, in accordance with the LDB 9.394/96; decentralization of funds allocated to schools. However, it was a limited autonomy, in contradiction to the pursuit of efficiency in public education, based on values such as competitiveness and search results, which departs from the principles of democratic governance and human development. In this sense, defends education as transformative social practice, focused on the human emancipation, requiring new forms of management and educational policies in real contradiction to the movement of capitalism and corporate managerialism total quality that transplants for education through this type public-private partnership.

Keywords: Politics and management education. Ayrton Senna Institute. Public-private partnerships in education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES SOBRE O IAS 18
FIGURA 2 – CORREIO ELETRÔNICO ENTRE A AUTORA E O IAS.....121

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PROGRAMAS DO IAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FORMAL.....53
QUADRO 2 – PROGRAMAS DO IAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR.....54
QUADRO 3 – PROGRAMAS DO IAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA 55
QUADRO 4 – REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA - IAS 59
QUADRO 5 – LIVROS PUBLICADOS PELO IAS 60
QUADRO 6 – EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL ANTES E DEPOIS DA PARCERIA COM O IAS.....99
QUADRO 7 – PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA PARCERIA COM O IAS 119

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CNI - Confederação Nacional da Indústria

DEM - Democratas

EaD - Educação à Distância

EC - Emenda Constitucional

ECIEL - Programa de Estudos Conjuntos de Integração para América Latina

FINESP - Financiadora de Estudos e Projetos de São Paulo

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IAS - Instituto Ayrton Senna

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IEL - Instituto Euvaldo Lodi

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organização Não-Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PACE - Programa de Ação Cultural e Esportiva

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Programa de Desenvolvimento da Escola

PDT - Partido Democrático dos Trabalhadores

PFL - Partido da Frente Liberal

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

OIT - Organização Internacional do Trabalho

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SENAI - Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 ESTADO NEOLIBERAL E POLÍTICAS DE EDUCACÃO NO BRASIL 24
2.1 O ESTADO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO 24
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BANCO MUNDIAL PARA O BRASIL 33
3 O INSTITUTO AYRTON SENNA E O PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ 47
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO 48
3.1.1 Programas do Instituto Ayrton Senna 500
3.2 O PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ 61
3.2.1 O manual de gerenciamento da escola eficaz 61
3.2.2 O manual de procedimentos e rotinas da escola eficaz 72
3.3 ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA IDEOLOGIA DA ESCOLA EFICAZ 73
4 ATUAÇÃO DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA EDUCAÇÃO 79
4.1 O PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ E A GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR 79
4.1.1 O Programa Escola Campeã no Município de Sapiranga (RS) 80
4.1.2 O Programa Escola Campeã no Município de Joinville (SC) 84
4.1.3 O Programa Escola Campeã no Município de Montes Claros (MG) 87
4.1.4 O Programa Escola Campeã no Município de Campo Grande (MS) 89
4.1.5 O Programa Escola Campeã no Município de Miracema (TO) 94
4.1.6 O Programa Escola Campeã no Município de Mossoró (RN) 96
4.2 IMPLICAÇÕES DA GESTÃO DO IAS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL 99
5 A PRÁTICA DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS 104
5.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS 104
5.2 REALIDADE DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS 106
5.3 O IAS NA PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS 110

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 122
REFERÊNCIAS 125
ANEXOS 131
APÊNDICE 145

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação constitui um estudo exploratório que tem por escopo compreender analiticamente as alterações na gestão das escolas municipais durante a parceria entre a Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais e o Instituto Ayrton Senna, no sentido de desvelar as determinações e consequências destas mudanças para a educação municipal.

Deste modo, com tal intenção esta investigação se insere no rol dos estudos críticos e históricos que integram a Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Tuiuti do Paraná, alinhando-se, assim, às pesquisas e orientações desenvolvidas no campo educacional.

Importante se faz o entendimento de como se traduzem as demandas das políticas públicas de educação para o interior da escola e da organização do trabalho pedagógico e apreender o movimento por meio do qual as categorias público-privado se constituíram na educação ao longo dos últimos anos.

Tendo-se por suposto que essas categorias se materializam na política educacional por meio de ONGs, disseminadas na década de 90, em pleno Estado neoliberal, as relações público-privado são expressas em um novo modelo de atuação: a esfera pública não estatal. Deste modo, o Instituto Ayrton Senna (IAS), é um dos parceiros do Estado na promoção de políticas educacionais.

Em virtude deste processo mais abrangente, o Município de São José dos Pinhais iniciou parceria com o IAS, que passou a gerenciar a educação municipal por meio do Programa Escola Campeã. Durante a vigência desta parceria, por um período de quatro anos, com base nas diretrizes do IAS foram determinadas as orientações pedagógicas, curriculares, educacionais e, principalmente, a gestão das escolas, implantando um gerenciamento organizacional de tipo empresarial.

Tributário de uma presunção equivocada, simplista e de intenções claramente privatistas, pressupõe-se que as formas de gestão empresarial implementadas pelo setor privado sejam mais eficientes do que as mantidas pelo setor público, o que justificaria a inserção de princípios e métodos privados no âmbito estatal. Com base neste modelo de gestão gerencialista estabeleceram-se os manuais de procedimentos e rotinas.

Neste sentido, esta investigação se inscreve na perspectiva do materialismo histórico, pretendendo apreender a trajetória que levou a gestão municipal à parceria público-privado da Prefeitura de São José dos Pinhais com o IAS. Constitui, portanto, um desafio investigativo pertinente diante do qual, conforme aponta Severino (2011, p. 118), “[...] é preciso levar-se em conta a diversidade [...] de perspectivas epistemológicas que podem ser adotadas [...], o que implica coerência epistemológica, metodológica e técnica”.

Em estudos exploratórios, mas também como em qualquer tipologia de pesquisa, torna-se indispensável inicialmente realizar um levantamento bibliográfico acerca do objeto que se pretende investigar, que possibilite mensurar, qualificar e entender o que as pesquisas já realizadas apontam sobre o IAS.

Em razão disso realizou-se um levantamento bibliográfico no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, tendo como descritores do período, os anos de 1994 a 2012; e, referentes ao assunto, o Instituto Ayrton Senna. Com base nestes critérios foram encontrados um total de 29 trabalhos, sendo 25 dissertações de Mestrado Acadêmico, 1 de Mestrado Profissional e 3 teses de Doutorado em diversas áreas.

A leitura dos dados levantados possibilitou também ter uma visão sobre a distribuição dos estudos realizados acerca do IAS, tal qual se demonstra na Figura 1 (p. 18), em que se apresenta a distribuição das produções por regiões, sendo 10 estudos realizados na Região Sul; 7 no Centro-Oeste; 5 no Sudeste; 6 no Nordeste; e, 1 no Norte. Quanto às áreas de desenvolvimento dos estudos: 26 estudos foram realizados na Educação, 1 na Nutrição, 1 no Serviço Social e 1 em Educação Física.

FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES SOBRE O IAS
FONTE: A autora (2013).

Sobre as pesquisas selecionadas buscou-se organizar as palavras-chave[1] presentes em cada trabalho em categorias de análise. Com base nesta organização, assinalamos enquanto temas que serão abordados no decorrer deste estudo: gestão escolar, políticas públicas e ideologia.

A Fundação Carlos Chagas publicou uma pesquisa sobre o IAS com a temática Correção de Fluxo Escolar, no qual faz um balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000), de autoria de João Batista de Araújo e Oliveira[2]. Este artigo apresenta, descreve e analisa os resultados do Programa Acelera Brasil desenvolvido em 24 Municípios durante os anos 1997 a 2000.

---

[1] Palavras-chave encontradas nos estudos selecionados no levantamento bibliográfico no Banco de Dissertações e Teses da CAPES: política de gestão educacional, público/privado, parceria, Terceiro Setor, política social, cultura, alteridade, projeto social, criança Terena, gestão escolar, certificação ocupacional, representações sociais, jogo, modo de ser Terena, Instituto Ayrton Senna, políticas públicas, questão social, gerencialismo, Programa Gestão Nota 10, esporte e lazer, Projeto Santo Amaro, Mercado, comunicação popular, representação social, identidade cultural, reforma pública, poder local, educação, participação, conservação, coesão, internet, instituições sem fins lucrativos, nutrição-adolescente, nutrição-esporte, alimento e esporte, técnica escalográfica, inquérito alimentar, fracasso escolar, ensino fundamental, alianças sociais estratégicas, neoliberalismo, sociedade civil, desenvolvimento humano, responsabilidade social, governabilidade, Escola Campeã, alfabetização, democratização do ensino, municipalização do ensino, Estado.

[2] Idealizador do Programa Aceleração da Aprendizagem. Graduado em Psicologia e Filosofia no Brasil, obteve grau de Mestrado em Tulane e Doutorado na Florida State University. Pertenceu aos quadros da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em Genebra, e do Banco Mundial, em Washington. Ex-diretor do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e ex-Secretário Executivo do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Publicou mais de 20 livros, dentre os quais se destacam: Ensinar e Aprender; A escola vista por dentro; ABC do alfabetizador. Atualmente, é diretor do Instituto Alfa e Beto e trabalha como consultor.

Segundo esta pesquisa, o programa envolveu cerca de 60 mil alunos em mais de 2.400 classes e teve como objetivo regularizar o fluxo escolar através da implementação de programas de alfabetização, de aceleração de aprendizagem e outras estratégias que visavam assegurar os avanços obtidos. O artigo conclui sobre as contribuições desse programa para a formulação de políticas públicas consistentes na correção de fluxo escolar.

A Revista Educação e Sociedade[3] publicou um artigo de autoria de Adrião, Garcia, Borghi, Arelaro, intitulado "As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose". Teve por objetivo analisar as consequências de parcerias firmadas entre setores privados e governos municipais paulistas para atendimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental, que ocorreu no período de 1996 a 2006.

Na Revista Brasileira de Educação[4], publicada trimestralmente pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e desde 2000, a partir do número 14, coeditada pela Editora Autores Associados, e disponível no site da SciELO, não foram encontrados registros de artigos publicados neste periódico sobre a temática em pauta.

Em relação ao financiamento dos programas implementados pelo IAS, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) afirmava que na rede pública o Instituto teria o apoio da União, conforme se ressaltava em notícia veiculada pelo MEC em 2009: "[...] o FNDE está estudando como o apoio financeiro pode ser dado ao Instituto" (MEC, 2009).

O Instituto Ayrton Senna, conforme descrito em seu site oficial, é uma organização do Terceiro Setor que se declara 'sem fins lucrativos' e que teria por objetivos a pesquisa e a produção de conhecimentos tendo em vista a melhoria da qualidade da educação em escala nacional, apresentando-se enquanto 'solução educacional'

---

[3] Revista Educação e Sociedade, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012.

[4] Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/rbedu/paboutj.htm>. Acesso em: mar. 2014.

> [...] para as redes de ensino municipais e estaduais, [que visa] sanar os problemas relacionados à aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional, [e que se realiza] através de propostas organizacionais e ferramentas eficazes disponibilizadas às Secretarias de Educação e unidades escolares, de forma a otimizar os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos disponíveis. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

O IAS, portanto, situado contextualmente sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) na conjuntura nacional da Reforma do Aparelho do Estado, é tributário de um cenário influenciado pelos ditames do neoliberalismo que dá sustentação ao capitalismo avançado, imperialista, do desenvolvimento da globalização e da hegemonia da ideologia neoliberal.

Os organismos de manipulação estatal como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), somam um conjunto de iniciativas abalizadas pela "[...] atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, [...] maior articulação com o setor privado na oferta da educação" (SHIROMA *et al*., 2004, p. 74).

Será no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que estas práticas se consolidam, sob a égide das alegações de redução de gastos e da responsabilidade social, por detrás das quais o governo passou a responsabilizar os empresários pela educação pública. Em virtude deste processo mais abrangente, o Município de São José dos Pinhais iniciou parceria (2001-2004) com o IAS, promovendo o gerenciamento da educação municipal por meio do Programa Escola Campeã.

Durante a vigência do Programa, por um período de quatro anos, foi implantando um tipo de gerenciamento organizacional empresarial, a partir do qual se estabeleceram manuais de procedimentos e rotinas, com o objetivo de uma

gestão por resultados, com base nos princípios do gerencialismo tributário de uma concepção educacional que identifica a escola com uma organização empresarial.

Consequente a isso, constrói-se um discurso por meio do qual se apregoa o objetivo de sanar os problemas relacionados à aprendizagem, ao ensino, à rotina escolar e às políticas educacionais, cuja solução se dá com a implementação de "[...] propostas organizacionais e ferramentas eficazes disponibilizadas às secretarias de educação e unidades escolares, de forma a otimizar os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos disponíveis" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Deste modo, necessário se faz desvelar este processo, de tal maneira a capturar a essência do fenômeno a fim de compreendê-lo em suas contradições e sua totalidade, o que implica, segundo Kosik (2011, p. 16), "[...] indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde", justificando-se assim a realização desta investigação.

Uma vez que o conhecimento, conforme afirma Severino (2011, p. 26), se constitui enquanto uma ferramenta para o ser humano melhorar sua existência, a pesquisa assume nesse contexto uma tríplice dimensão - epistemológica, pedagógica e social:

> [...] dimensão epistemológica: a perspectiva do conhecimento. Só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos; [...] dimensão pedagógica: a perspectiva decorrente de sua relação com a aprendizagem. Ela é a mediação necessária e eficaz para o processo de ensino/aprendizagem. Só se aprende e só ensina pela efetiva prática da pesquisa; [...] dimensão social: a perspectiva da extensão. O conhecimento só se legitima se for mediação da intencionalidade da existência histórico-social dos homens. (SEVERINO, 2011, p. 26-27).

Compreender, portanto, a gestão das escolas municipais durante a parceria entre a Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais e o Instituto Ayrton Senna, suas determinações e possibilidades, para entender a mútua implicação dialética entre o sujeito e o objeto, a partir da parceria público-privada, marcadamente contraditória, que se expressa quer pela submissão aos procedimentos e rotinas

estabelecidos nos manuais do Programa, quer também pela interpretação, releitura e reorientações destes na prática escolar.

Consequente a isso, nesta investigação em que se privilegiará a análise de caráter histórico dos fenômenos e a compreensão de que na pesquisa, sujeito e objeto se constituem dialeticamente, ainda que tenham existência em si, se buscará enquanto objetivo geral analisar as influências e alterações na gestão das escolas da rede municipal durante a vigência da parceria público-privada da Prefeitura com o Instituto Ayrton Senna em São José dos Pinhais.

Para atingir tal escopo, tem-se como questão norteadora desta pesquisa: em que medida a parceria público-privada do IAS implicou para a consolidação dos procedimentos escolares, no que diz respeito à gestão municipal?

Para dar conta da compreensão da problemática aqui investigada, perseguir-se-á os seguintes objetivos específicos: verificar as ações implementadas na gestão educacional da rede municipal de São José dos Pinhais no período da parceria com o IAS; identificar, com base na análise da legislação pertinente, as alterações na política de gestão escolar durante o período de vigência da parceria entre o IAS e o Município de São José dos Pinhais; e, analisar as implicações decorrentes dessas mudanças para a gestão escolar.

Metodologicamente a análise será realizada com base nas categorias de análise do método dialético, de forma a possibilitar desvelar e compreender, conforme propõe Cury (2000, p. 87), o “[...] modo próprio como a educação se desenvolve, ao articular-se contraditoriamente pelas relações sociais” com estas demandas externas e as forças de reorganização do real desenvolvidas internamente na escola e os mecanismos de operacionalização.

A investigação se realizará por meio de um conjunto de procedimentos de pesquisa, que incluem o levantamento bibliográfico e a análise documental na base de dados da CAPES, da legislação municipal pertinente ao período da parceria e do Manual de Procedimentos e Rotinas da Escola Campeã I e II; entrevistas

semiestruturadas; e uma análise dos documentos publicados, na época da parceria, na Escola que aqui será denominada de X.

De forma a possibilitar compreender as influências e alterações na gestão das escolas da rede municipal durante a vigência da parceria público-privada da Prefeitura com o Instituto Ayrton Senna em São José dos Pinhais, organiza-se este trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo apresentam-se as políticas públicas para a educação no Brasil sob a influência do Banco Mundial. Tem-se como questão-chave a constituição de parceria entre a iniciativa privada e organizações não-governamentais, implicando nas categorias público e privado.

No segundo capítulo enfatiza-se a caracterização do IAS, fazendo um panorama geral de seus programas, e destacando-se o Programa Escola Campeã, voltado para a gestão escolar dos Municípios, consubstanciado nos manuais Gerenciando a Escola Eficaz, de Procedimentos e Rotinas.

No terceiro capítulo, de caráter mais analítico, apontam-se as intervenções promovidas em razão da parceria com o IAS em Municípios de médio e grande porte, assinalando suas implicações aos sistemas públicos de ensino

No quarto capítulo deste estudo, exploratório e bibliográfico, com base em documentos e entrevistas com cinco profissionais da educação municipal, se analisará a parceria empreendida entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais – PR, com o objetivo de compreender analiticamente as implicações e alterações produzidas na gestão das escolas municipais durante o período da parceria.

2 ESTADO NEOLIBERAL E POLÍTICAS DE EDUCACÃO NO BRASIL

> "Até o presente os homens fizeram falsas representações sobre si mesmos, sobre o que deveriam ou não ser...."
>
> (MARX e ENGELS, 1977, p. 17).

Neste capítulo apresenta-se inicialmente a conjuntura de estruturação do Estado neoliberal e suas implicações para a educação, assim como o corpo teórico que se tem como base para a construção dos argumentos deste estudo. Segue-se enfatizando-se a compreensão das implicações deste contexto para a determinação das políticas públicas de educação no Brasil sob a influência do Banco Mundial.

Tem-se como questão-chave a análise acerca da constituição de parcerias entre a iniciativa privada e organizações não-governamentais, em que estão implicadas as categorias público e privado, e cuja compreensão servirá de base para a posterior análise das influências e alterações na gestão das escolas da rede municipal durante a vigência da parceria público-privada da Prefeitura com o Instituto Ayrton Senna em São José dos Pinhais, que aqui se pretende.

2.1 O ESTADO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO

Nesta seção se apresenta e se analisa a estruturação do Estado neoliberal e suas implicações para a educação, com base nas proposições de um conjunto de teóricos que têm por suposto que as concepções, ideias e teorias, assim como as relações entre os indivíduos na sociedade se determinam a partir da divisão do trabalho e a propriedade privada, conforme afirmam Marx e Engels (1977):

> [...] as diversas fases de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras tantas formas diferentes da propriedade ou, em outras palavras, cada nova fase da divisão do trabalho determina igualmente as relações dos indivíduos entre si, no que se refere ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho. (MARX e ENGELS, 1977, p. 29).

Para esses teóricos, as formas de produção da existência humana constituíram-se, portanto, por meio de diferentes formas de propriedade que caracterizam cada uma das fases do desenvolvimento histórico da divisão social do trabalho, distinguindo-se em propriedade tribal, propriedade comunal ou estatal e propriedade feudal ou estamental.

A forma de propriedade tribal, que segundo estes autores caracteriza uma fase ainda não desenvolvida da produção (p. 30), consiste na apropriação da natureza pelo homem tendo em vista a sua sobrevivência, por meio da caça e da pesca, criação de gado e da agricultura. A estrutura social limita-se a uma extensão da família. Essa fase pode ser chamada de comunismo primitivo, onde ainda não haviam classes, nem Estado, nem política, nem concepções e teorias políticas ou jurídicas.

Com o aumento populacional e a ampliação das necessidades destas populações, surge a segunda forma de propriedade, a comunal ou estatal. A propriedade comunal ou estatal provém do agrupamento de muitas tribos, que formaram as cidades. Subsistindo a escravidão, dividiu-se a sociedade em escravos e escravagistas, de forma que os cidadãos tinham “[...] poder sobre seus escravos trabalhadores em sua coletividade” (p. 30).

Nesse contexto, surge a propriedade coletiva e, no decorrer, a propriedade privada imóvel. Pode-se dizer que a divisão do trabalho é mais desenvolvida com a distinção entre a cidade e o campo e, posteriormente, os Estados que representam seus interesses.

As ideias e concepções políticas da sociedade escravagista eram determinadas pelo poder econômico e o Estado, então, representava, uma forma de poder sobre os escravos, tidos como objetos. Por conseguinte, a arma ideológica foi

um recurso importantíssimo na qual se justificava a existência da escravidão e a carência de direitos. Vale ressaltar que os escravos já travavam uma luta obstinada contra seus escravizadores.

Com o desenvolvimento da propriedade privada e a transformação de pequenos camponeses plebeus em proletariado surge a terceira forma, a propriedade feudal ou estamental. As concepções feudais começam a corresponder às instituições políticas e jurídicas cuja base foi a propriedade feudal sobre a terra. Durante esse regime, doutrinas políticas e jurídicas foram criadas, traduzindo as lutas de classes entre os camponeses explorados pelo novo sistema feudal.

Consequente a isso, a ideologia dominante era a religião, representada pela Igreja Católica, que além de santificar e sancionar o sistema feudal, também concentrava riquezas, constituindo-se no maior senhor feudal. Pregava a vontade divina como uma fonte de justificar as desigualdades sociais, ou seja, a igreja mantinha o monopólio em todos os setores da vida intelectual, utilizando as fogueiras da Inquisição contra os que discordassem de suas ideias e concepções.

Entretanto, nem mesmo o medo imposto pela igreja e as fogueiras dos inquisidores foram capazes de impedir o desenvolvimento econômico das sociedades de classes, que se ia gestando por meio do embate da luta de classes e da expansão das ideias progressistas da burguesia. Deste modo, a classe burguesa começa a desempenhar importante papel na fixação das relações capitalistas de produção, contra a opressão do regime feudal, constituindo-se em força reacionária, que após sua ascensão, inicia nova luta de classes entre burguesia e proletariado.

O Estado, nesse contexto, surge da contradição do interesse individual e coletivo entre os homens, consequência da divisão do trabalho e da propriedade privada. Contudo, o Estado representa o interesse de uma determinada classe, enquanto que as condições materiais determinam a estrutura da classe e a forma política de governar.

Assim, segundo afirma Silva Jr. (2002, p. 23), nesse sistema o Estado “[...] ocupa lugar central e, ainda que com autonomia relativa sobre as classes sociais,

mostrando-se como representante de todas elas e de seus segmentos, orienta, induz ou faz tais modificações no âmbito da produção, da economia, da política, da cultura e da educação".

Deste modo, para compreender o movimento real e as contradições que envolvem a constituição e o desenvolvimento do Estado, vale aqui resgatar, em perspectiva histórica e ainda que em linhas gerais, as origens do Estado neoliberal, que deita suas raízes no liberalismo clássico.

A teoria de organização do Estado Liberal surge como um novo modelo de reestruturação das sociedades no contexto de crise do capital nas economias capitalistas, e tem como pressuposto a defesa da propriedade privada, o individualismo, a liberdade econômica (livre mercado), a participação mínima do Estado e a igualdade perante a lei (Estado de Direito).

As raízes do liberalismo como doutrina, encontram-se em John Locke, pensador inglês do século XVII. Suas primeiras ideias contrariam o ideal absolutista. Preconizava uma sociedade constituída a partir da liberdade individual, sendo um dos direitos naturais do homem, ou seja, o indivíduo é livre por natureza e tudo deve ser feito para preservar essa liberdade, seus direitos individuais e, consequentemente, o direito à propriedade.

O Liberalismo, conforme afirma Bobbio (1998), constitui um fenômeno histórico,

> [...] que se manifesta na Idade Moderna e que tem seu baricentro na Europa (ou na área atlântica), embora tenha exercido notável influência nos países que sentiam mais fortemente esta hegemonia cultural (Austrália, América Latina e, em parte a Índia e o Japão). É a única, entre as várias ideologias europeias, que não consegue realizar seu potencial cosmopolita, que é comum também à democracia e ao socialismo. Nisto, talvez, seja possível encontrar, em sentido negativo, um critério para dar uma definição do liberalismo. (BOBBIO, 1998, p. 687).

Apesar de já estar presente seminalmente muito antes, o pensamento liberal só é difundido no século XVIII, ganhando força no XIX, na América e Europa, ecoando na área econômica, política e educacional e organizacional desses locais.

Nessa época, a Revolução Industrial modificava o cenário econômico e social mundial, com a consolidação da burguesia como classe dominante e a classe trabalhadora como uma classe contra-hegemônica. As ideias de Adam Smith[5] se propagam, e a 'mão invisível do mercado' ganha abrangência no mercado internacional, sob a determinação da lei da oferta e da procura.

Tais características são fundamentais para a compreensão das mudanças políticas, econômicas, sociais e educacionais que se darão no século XX e o fenômeno da globalização que se propaga no cenário mundial. Nesse contexto, a globalização, segundo destaca Ferreira (2001, p. 376) ocorre por meio de "[...] um processo de integração entre as economias e sociedades dos vários países, especialmente no que se refere à produção de mercadorias e serviços, aos mercados financeiros e à difusão de informações".

Deste modo, o liberalismo se constitui como ideologia que justifica e racionaliza os interesses do capital, enquanto que o neoliberalismo, no século XX, valida a fase do capitalismo no processo de globalização.

O neoliberalismo, neste sentido, tendo surgido nos países capitalistas da Europa e nos Estados Unidos no contexto pós Segunda Guerra, distingue-se do liberalismo clássico, constituindo-se enquanto

> [...] uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é o Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria. A mensagem de Hayek é drástica: 'apesar de suas boas intenções, a socialdemocracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna'. (ANDERSON, 1995, p. 9).

Nesta perspectiva de Estado Mínimo, o Estado não deveria fornecer ou garantir as funções básicas de atendimento às necessidades da população, mas

[5] Considerado pai da ciência econômica, expoente do pensamento da burguesia inglesa do século XVIII, autor do livro "A riqueza das nações" (1776).

apenas regulá-las, cabendo às empresas privadas essa responsabilidade. O Estado Mínimo, portanto, volta-se para o mercado, sob o argumento de que o Estado estaria em crise, como apregoam os neoliberais.

Após a grande depressão de 1929 e queda da bolsa de Nova York, sob o impacto da economia capitalista, Keynes[6] elabora a concepção na qual se atribui ao Estado o planejamento racional das atividades econômicas. Paralelamente Hayek posiciona-se de forma radical contra a intervenção do Estado na economia. Em razão dos efeitos da crise no enfraquecimento do domínio dos países europeus na economia mundial, o papel do Estado no sistema capitalista tornou-se mais presente e acentuado, viabilizando a recuperação da economia norte-americana, que se torna a maior potência mundial.

No período posterior à crise, denominado Era de Ouro[7], o processo de desenvolvimento do capitalismo será protagonizado pelos chamados Organismos Internacionais. Desse modo, com o quadro crítico do capitalismo afetando as relações sociais e o mundo do trabalho, a crise atinge também o Estado e as políticas públicas, implicando em mudanças na forma de produção e redirecionamento das políticas, de corte social, que passam a ser reguladas pelo Banco Mundial.

Nesse contexto, o Estado de Bem Estar Social[8], que garantia os direitos dos cidadãos foi trocado pelo Estado Mínimo[9] para políticas sociais e máximo para o

---

[6] John Maynard Keynes (1883-1946) foi um economista britânico cujos ideais serviram de influência teórica e prática para a macroeconomia moderna. Defensor de uma política econômica de Estado intervencionista, através da qual os governos usariam medidas fiscais e monetárias para mitigar os efeitos adversos dos ciclos econômicos - recessão, depressão e booms. Suas ideias serviram de base para a escola de pensamento conhecida como economia keynesiana, e tiveram enorme influência na renovação das teorias clássicas e na reformulação da política de livre mercado.

[7] “A Era de Ouro do Capitalismo”, compreende o período assim denominado pelo historiador inglês Eric Hobsbawm, iniciando-se logo após o final da Segunda Guerra Mundial e estendendo-se até os anos iniciais da década de 1970.

[8] O Estado intervencionista é central para criar demanda, regular o mercado e minimizar as crises econômicas, com base na propriedade privada.

[9] O Estado mínimo tem sua concepção fundamentada nos pressupostos do neoliberalismo: “[...] fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral,

mercado (capital). Tal concepção é tributária do neoliberalismo, que foi difundido por Margareth Thatcher na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e por Ronald Reagan nos Estados Unidos. No Brasil, o Governo Fernando Collor (1990-1992) assume esse modelo de Estado, sendo reafirmado e consolidado na era Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Mas, para compreender as implicações desta conjuntura para o campo da educação no Brasil é preciso, segundo Silva (1995, p. 14), entender que "[...] esse processo é parte de um processo internacional mais amplo", de reorganização e reordenamento do capitalismo, a partir do qual o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial passam a protagonizar a regulação das economias em recuperação no pós-guerra e a intervir nas economias dos países do capitalismo periférico.

Para sobreviver ao mercado, portanto, estas Agências Internacionais passam a orientar os países de capitalismo periférico, como é o caso do Brasil, implementando mudanças na forma de produção e redirecionando as políticas públicas, principalmente de corte social. Na área educacional, quem comandou essas mudanças foi o Banco Mundial.

O Banco Mundial constitui-se em uma agência das Nações Unidas criada em 1944, que congrega um grupo de instituições financeiras, com sede em Washington, nos Estados Unidos. É o principal organismo de financiamento de projetos de desenvolvimento internacional e tem papel estratégico no reordenamento da ordem mundial e de incentivo às políticas nos países em desenvolvimento.

As decisões macropolíticas e econômicas do Banco Mundial são controladas por cinco países: "Estados Unidos 20,0% e direito ao veto; Inglaterra 8%; Alemanha 5,5%; França 5,5%; Japão 7,5%; Canadá, Itália e China 3,1% e o Brasil 1,7%", conforme afirma Silva (2002, p. 50). Nessa porcentagem é evidente a hegemonia

---

com as políticas sociais. Este modelo teve nos governos Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos suas âncoras básicas" (FRIGOTTO, 2010, p. 78).

dos Estados Unidos, sendo a maior economia mundial, exercendo forte influência econômica, política e militar em todo o mundo.

Esta autora esclarece ainda como se processa a articulação entre as determinações do Banco Mundial e a definição de políticas públicas de educação em nível federal e estadual no Brasil:

> [...] o fato do governo federal e parte dos estaduais submeterem-se às condições estabelecidas pelo Banco Mundial permite antecipar algumas considerações: existe uma intervenção sistemática e direta do Banco Mundial na redefinição das políticas para a educação pública a que se associa o consentimento do governo federal e de parte dos estaduais; as elites dirigentes conservadoras nacionais, em conluio com os diretores das instituições financeiras instituíram uma configuração jurídico-legal e institucional que permite a redução de investimentos públicos para os serviços essenciais e restringe direitos sociais; possibilita o governo federal captar recursos dos Estados e dos Municípios; os profissionais da educação básica pública, em geral, desconhecem as mediações políticas que antecedem as reformas, os programas e os projetos de reorganização do ensino público, uma vez que são restritas as possibilidades de acesso aos documentos elaborados entre os gestores dos organismos de educação, que dão configuração política aos acordos; segundo a lógica dos timoneiros mundiais, a educação básica pública é prioridade a ser monitorada e regulada. (SILVA, 2002, p. 4-5).

Deste modo, passa-se para as mãos do Banco mundial a responsabilidade pela redefinição do papel do Estado, sob a justificativa de integração ao processo de globalização ou mundialização, através do mercado, implicando o controle por parte das Agências Internacionais sobre a constituição das políticas públicas dos países em desenvolvimento.

Nesse sentido, o interesse coletivo passa a ter, “[...] na qualidade de Estado, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais e, ao mesmo tempo, na qualidade de uma coletividade ilusória, mas sempre a base real dos laços existentes [...] em cada um destes conglomerados humanos [...] há uma que domina todas as outras” (MARX e ENGELS, 1977, p. 48).

Colocam-se, assim, novos desafios para a educação, concernentes ao capitalismo que determina novas formas de relação entre Estado e sociedade, sob a égide da competitividade de livre mercado. Surgem novas formas de organização e gestão do trabalho, de modo que o Estado se torna esteio para o desenvolvimento

do capitalismo, “[...] penhor das condições das relações sociais e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja” (BRAVERMAN, 1987, p. 242).

Nessa conjuntura se destaca a política de gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) em consonância com a ideologia[10] neoliberal e as intervenções do Banco Mundial no Brasil, somando um conjunto de diretrizes direcionadas à formulação e gestão das políticas públicas para a Educação, sob a alegação da ineficiência do Estado em gerir os recursos públicos e reduzir os altos índices de fracasso no desempenho escolar.

No governo FHC, as propostas de modernização do Brasil, com vistas à sua inserção do mercado global, materializaram a competitividade do país através da flexibilização capital-trabalho, visando maior concorrência, eficiência e produtividade. No que diz respeito à reforma do Estado essas diretrizes foram incorporadas ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado[11], que permitiram a operacionalização das mudanças anunciadas sob a influência do Banco Mundial.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) constitui declaração do processo de modificações significativas implementadas nos rumos das políticas públicas brasileiras, com implicações profundas nas políticas de educação, repercutindo para dentro das escolas e garantindo novas formas de regulação dos sistemas de ensino, conforme se analisará na próxima seção.

---

[10] Um discurso ideológico, segundo explica Chauí (2003, p. 3), caracteriza-se como: “[...] aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica de identificação que unifique pensamento, linguagem e realidade para através desta lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante”.

[11] O Plano de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) se constitui em um documento elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), sob a responsabilidade do ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira; aprovado pela Câmara da Reforma do Estado e submetido ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 21 de setembro de 1995. Este Plano “[...] define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira” (BRASIL, 1995, p. 6).

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BANCO MUNDIAL PARA O BRASIL

Nesta segunda seção do capítulo primeiro, no qual se explicitam as bases teóricas e os contextos em que se circunscreve a problemática aqui investigada, depois de se ter analisado a conjuntura de estruturação do Estado neoliberal, segue-se buscando compreender as implicações deste contexto para a determinação das políticas públicas de educação no Brasil sob a influência do Banco Mundial.

A política educacional do Estado brasileiro, nos anos de 1990, como já se referiu anteriormente, estava orientada para responder aos interesses hegemônicos do setor privado, representante da classe burguesa, em detrimento de quaisquer movimentos e fóruns da sociedade civil. Trata-se, portanto, de verdadeira luta de classes segundo a entendem Marx e Engels (1977, p. 48), para os quais "[...] as lutas no interior do Estado, a luta entre a democracia, aristocracia e monarquia, a luta pelo direito do voto etc., são apenas as formas ilusórias nas quais se desenvolvem as lutas reais entre diferentes classes".

No mandato FHC (1995-2002), o processo de reforma das políticas educacionais nacionais começa a delinear-se, concretizando as diretrizes determinadas pelas políticas internacionais do Banco Mundial, com o consentimento do governo federal e das elites dirigentes para a sua efetivação, caracterizando-se, segundo Silva (2002), pela

> [...] centralidade na educação primária, com ênfase nos insumos para a qualidade baseada na relação custo/benefício e resultados. Os documentos examinados são reveladores de que é política do Banco Mundial conceber a educação como indústria, e a atividade empresarial expressa-se pelo incentivo dado aos empresários do ensino privado, [...] pela lealdade dos governos estaduais às indústrias de equipamentos técnicos e de informática, pela aproximação com os interesses dos grupos ligados à educação à distância, pelo monopólio das produtoras de livros didáticos e paradidáticos, pela terceirização dos serviços prestados pelos funcionários das escolas públicas e pela concessão às empresas de alimentos do serviço de merenda escolar; pela implementação de projetos e os princípios, objetivos e estratégias educacionais. (SILVA, 2002, p. 82-83).

Pode-se perceber ainda hoje que tais políticas, delineadas pelo Banco Mundial no Brasil, estão presentes nas políticas nacionais para a educação, contudo, camufladas pelo discurso do respeito às diferenças culturais e pelo fetichismo da democratização do acesso à escola pública de qualidade.

Para Frigotto (2009, p. 69), as políticas educacionais se pautam pelas decisões dos organismos internacionais enquanto "[...] legítimos representantes do capital mundial, [que] têm forçado políticas focais fragmentadas e a gestão educacional centrada na perspectiva da mercantilização".

Ainda segundo este autor, durante a década de 1990, as reformas educacionais foram dirigidas por três personagens que se destacam nesse cenário, como é o caso do ex-ministro Paulo Renato de Souza[12], Claudio de Moura e Castro[13] e João Batista Araújo de Oliveira, entre outros.

Esses três intelectuais produzem a hegemonia das concepções pedagógicas nos anos 90, reafirmadas pelo Banco Mundial. Deste modo, se pode entender o que afirmam Marx e Engels (1977, p. 72), que "[...] as ideias dominantes nada mais são, em cada época, que as ideias da classe dominante, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade".

A implementação de tais reformas decorreu de diversos documentos patrocinados por Organismos Multilaterais: o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

---

[12] Foi Gerente de Operações do BID, em Washington. Secretário da Educação do Estado de São Paulo (1984-1986) e reitor da Universidade Estadual de Campinas (1987-1991). Formado em Economia pela UFRGS, obteve o seu mestrado na Universidade do Chile e o doutorado na Unicamp.

[13] Foi pesquisador do IPEA, coordenador do Programa ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração para América Latina) e, nos anos 70, foi diretor dos Programas de Formação Técnica da OIT. Graduado em Economia pela UFMG. Pós Graduado pela FGV. Mestre em Economia pela Yale University (USA). Doutorado pela University of California - Berkeley (USA). Ph.D. em Economia pela Vanderbilt University (USA).

Destaca-se, nesse contexto, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia). O evento foi um marco para países em desenvolvimento, como o Brasil, em vista de organizar esforços coletivos em prol da diminuição dos índices de analfabetismo. Várias ações educacionais foram delineadas como o Plano Decenal de Educação e alguns aspectos da LDB 9.394/96.

Entre os documentos que se quiseram afirmar-se enquanto guias para as reformas educacionais tributárias desse contexto, destaca-se a publicação em 1996 do relatório produzido para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, encabeçada por Jacques Delors, e intitulado "Educação – um tesouro a descobrir", que se tornou peça-chave para a revisão de políticas educacionais, endossando a flexibilidade e as competências na educação.

Deste modo, uma vez que é o Banco Mundial o principal protagonista das ações desencadeadas na educação brasileira e também o maior financiador dos recursos, pode-se entender a relevância econômica do financiamento dos projetos para tais organismos, segundo afirmam Shiroma *et al.* (2004), pois cada dólar emprestado representa três de retorno. Consequente a isso, as ideias da classe dominante – empresários – passam a predominar sobre as demais classes, ocultando a luta entre sociedade civil e superestrutura, oferecendo uma política de soluções ilusórias para problemas reais, constituindo-se, portanto, em dominação social e política.

A base teórica sobre que se sustentam as propostas do Banco Mundial, segundo descreve Silva (2002, p. 60), encontra-se, por um lado, "[...] na teoria do capital humano, em que a educação escolar é igual à maior produção e maiores investimentos e, de outro, na teoria da modernização tecnológica, predizendo a função econômica do conhecimento".

O Banco Mundial, portanto, enquanto um dos protagonistas da Conferência Mundial de Educação para Todos, prevê na sua política financiamentos de projetos

educacionais que são justificados por meio de um discurso ideológico que diz ter como prioridade amenizar a pobreza e erradicar o analfabetismo.

As diretrizes políticas do Banco Mundial na educação para os países com baixos índices de escolaridade, reiterando o objetivo de eliminar o analfabetismo, segundo Shiroma *et al.* (2004), recomendam:

> [...] a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos. Justifica o financiamento com fundos públicos para o nível básico, com maior atenção à equidade, ao atendimento às meninas, aos pobres, às minorias linguísticas e étnicas e aos grupos desfavorecidos; [...] mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 73-74).

Além de ditar as regras aos países que solicitam esse empréstimo, o Banco Mundial apresenta-se como solução tanto para a questão do analfabetismo quanto para a diminuição da pobreza. Assim, o investimento feito na educação básica traria junto um benefício a mais, ajudando "[...] a reduzir a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dotando as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade" (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 75).

Nos documentos do Banco Mundial analisados por Silva (2002), entre os quais se destacam as minutas de negociação e o manual de operações e de implementação dos projetos, são expressas claramente as diretrizes estabelecidas, os princípios, objetivos e estratégias educacionais, enquanto condições para a efetivação dos empréstimos:

> [...] o aumento de tempo escolar, a ampliação da duração do ciclo escolar, o aumento da capacidade de aprendizagens dos alunos, o apoio à educação pré-escolar, a melhoria do ambiente de sala de aula, o apoio aos sistemas de saúde e nutrição, a melhoria da capacitação dos docentes, a maior capacitação em habilidades pedagógicas e incrementos para ensinar, a reestruturação administrativa e organizacional com desmembramento do sistema, o desenvolvimento das competências administrativas, criação dos sistemas de avaliação por desempenho, o provimento de sistemas de informações que contemplem eficiência organizacional, a persuasão dos

> pais acerca do valor da educação e a mobilização da comunidade para os proventos dos recursos econômicos. (SILVA, 2002, p. 83).

Neste processo, portanto, "[...] o sistema escolar é apenas um dos serviços que são necessariamente ampliados na industrialização e urbanização da sociedade e na forma especificamente capitalista assumida por essas transformações" (BRAVERMAN, 1987, p. 245). Reafirma-se, desse modo, a lógica mercadológica neoliberal que sustenta tais práticas. Essa lógica na qual, segundo afirmam Marx e Engels (1977), o Estado passa a ser a forma por meio da qual

> [...] os indivíduos de uma classe dominante fazem seus interesses parecerem comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade destacada de sua base real – na vontade livre. Da mesma forma, o direito é reduzido novamente à lei. (MARX e ENGELS, 1977, p. 98).

Para entender a lógica instrumental que marca esta relação entre educação e política, na qual o discurso ideológico utilizado justifica a ação de mercadolização da educação, Silva Jr. (2002) explicita que os sistemas de ensino

> [...] são mercantilizados pelas organizações não-governamentais, pelos planos de saúde, pelos planos de previdência privada e até pelos salários-educação e *vouchers* educacionais. A educação mercantiliza-se em todos os seus aspectos segundo a mesma matriz teórico-político-ideológica do Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e por uma racionalidade científica instrumental. (SILVA JR., 2002, p. 35).

Isto equivale a afirmar, portanto, que há uma ideologia produzida e que, de acordo com Chauí (2008), serve para legitimar a dominação econômica, social e política, sendo resultado da luta de classes e cuja incumbência consiste em ocultar essa realidade.

Neste sentido, a reforma educacional de 1990 não eclodiu como as dos anos de 1970, que caiu como um 'pacote' sobre as cabeças dos brasileiros, mas "[...] foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e

formadores de opinião pública. Às ocultas, progressivamente busca-se impor a mercantilização da educação" (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 115).

Nesse movimento histórico, que deriva de uma lógica voltada para o contentamento de interesses privados, assume-se uma nova conotação de Estado, voltado para a valorização dos mecanismos de mercado e o apoio à iniciativa privada e às organizações não-governamentais. Seguindo essa tendência, as reformas educacionais se pautam na redução de custos e investimentos públicos, em forma de parcerias com a iniciativa privada e organizações não-governamentais.

Por meio destas organizações públicas, não-governamentais, segundo Shiroma *et al.* (2004, p. 116),

> [...] o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação, reafirmando a velha tese da socialdemocracia de que se a educação é uma questão pública, não é necessariamente estatal. Nessa conjuntura, as empresas são estimuladas a contribuir e desenvolver ações educacionais das mais diferentes modalidades, não raro, com apoio financeiro governamental.

Nesse contexto, surge e se difunde a proposta da Qualidade Total, como uma estratégia de administração para promover excelência e melhorar os resultados nas empresas. Sem dúvidas, este foi o paradigma implantado também como solução para as políticas e práticas educacionais tributárias destas reformas, sob a égide de uma racionalidade técnico-instrumental a serviço do capital.

Para Saviani (2011), é possível fazer um paralelo entre a constituição das ideias pedagógicas no Brasil na última década do século XX e as novas formas de reorganização do capital, que surgem em consequência das transformações no sistema produtivo. Neste sentido, afirma que:

> [...] ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na 'pedagogia da exclusão'. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema 'aprender a aprender' como orientação

> pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na 'pedagogia da qualidade total' e na 'pedagogia corporativa'. (SAVIANI, 2011, p. 441-442).

As transformações materiais que produziram a mudança do fordismo para o toyotismo[14] nos anos de 1970, portanto, criaram uma nova organização do processo produtivo e de gestão da força de trabalho, que passa a ser regulado por tarefas diárias, pela utilização de pequeno estoque e pela busca por terceirização. Aliado a isto, o controle sobre todo processo torna-se mais visível, dinâmico e simplificado.

Tributários desta nova organização nos processos de produção e de gestão do trabalho, surgem novos conceitos como a flexibilidade, a competitividade, a qualidade total, os ciclos de controle de qualidade, a participação, dentre outros para reafirmar a reorganização do processo de produção tecnológica, e que se vão disseminar em toda a cadeia produtiva, assim como na transposição que se faz deste tipo de gerenciamento da produção para a gestão da escola.

O toyotismo, portanto, considerado pela literatura como sendo o sistema que originou os processos de qualidade total, impõe por decorrência disso o tipo modelar de trabalhador polivalente, flexível, competitivo, que a escola tem que formar. À educação, portanto, caberá formar esse perfil do novo trabalhador, adaptado a este novo contexto produtivo.

Conceitos como pedagogia da qualidade e formação polivalente adentram nos currículos das escolas e universidades, e passam a reafirmar essa lógica da eficiência e da eficácia, modelando sua organização, impondo-se sobre suas práticas, redefinindo suas finalidades a partir de um modelo de gestão empresarial, que segundo Ferreira (2008), é denominado de Modelo Referencial para a Gestão da Qualidade Total, e cuja concepção é perpassada pelas categorias:

---

[14] A crise de 1970 reestruturou os processos produtivos, substituindo o fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas, a organização do trabalho era fundada em bases tecnológicas, determinado pela divisão técnica do trabalho e a produção em grande escala para o consumo em massa.

> [...] cliente, eficiência e eficácia, vendas, maior produtividade, lucro, flexibilidade. Características da administração de empresas, que se constituem como necessárias à produção de mercadorias. Entretanto, a categoria produtividade – aqui entendida como 'maximização de produção com minimização de custos', a categoria de princípio na lógica empresarial – invadiu o domínio acadêmico e educacional como um todo, desenvolvendo uma necessidade de produção jamais vista na história da educação brasileira. (FERREIRA, 2008, p. 74-75).

Este modelo de gestão impõe ainda que se criem mecanismos de reprodução dessa ideologia, pautados na eficiência e na qualidade, por meio dos quais seja possível controlar de forma mensurável a gestão da escola. O Programa de Gestão da Qualidade Total, que no Brasil "[...] foi desenvolvido por Cosete Ramos, coordenadora adjunta do Núcleo de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação" (GENTILI, 1995, p. 142-143), corrobora, portanto, a tentativa de aplicação daqueles princípios empresariais como critérios para o controle de qualidade no processo pedagógico.

Este processo contou ainda com a criação, no ano de 1992, pelo IEL, do projeto Pedagogia da Qualidade, com o apoio do CNI, SENAI e SESI, que coordenou o Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre educação para qualidade e qualidade total (FRIGOTTO, 2010).

Também nesse período foi elaborado o documento "Educação fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para o governo", sob a coordenação de Claudio Moura e Castro e João Batista Araújo de Oliveira, com o intuito de implantar os "[...] critérios de eficiência, da qualidade total, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, [que passam a ser] avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial" (FRIGOTTO, 2010, p. 163).

Esse programa, dito de 'excelência em educação', consiste, segundo Ramos (1992), na aplicação da metodologia de Deming[15] de Administração na gestão das

---

[15] William Edwards Deming (1900-1993), foi um estatístico, professor universitário, autor, palestrante e consultor estadunidense. Reconhecido pela melhoria dos processos produtivos nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, sendo porém mais conhecido pelo seu trabalho no

instituições de ensino. Segundo esta autora, com o desenvolvimento dos quatorze pontos do Método Deming é possível refletir, analisar, repensar as estruturas, funções e atividades da escola. São eles:

> [...] filosofia da qualidade; constância de propósitos; avaliação no processo; transações de longo prazo; melhoria constante; treinamento em serviço; liderança; afastamento do medo; eliminação de barreiras; comunicação produtiva; abandono de cotas numéricas; orgulho da execução; educação e aperfeiçoamento; ação para transformação. (RAMOS, 1992, p. 13).

Tendo em vista a promoção de uma 'escola de qualidade', segundo este modelo, o Método Deming propõe ainda o trabalho em conjunto com os sete princípios de Willian Glasser[16]:

> [...] gestão democrática ou por liderança da escola e das salas de aula; o diretor como líder da comunidade escolar; o professor como líder dos alunos; a escola como um ambiente de satisfação das necessidades de seus membros; o ensino baseado na aprendizagem cooperativa; a participação do aluno na avaliação do seu próprio trabalho; o trabalho escolar de alta qualidade como produto de uma escola de qualidade. (RAMOS, 1992, p. 42).

Em decorrência deste modelo de reforma financiada pelo Banco Mundial, no Estado do Paraná foi implementado o "Projeto de Qualidade no Ensino Público do Estado do Paraná", na vigência do governo Jaime Lerner (1995-2002). Nesse período, as políticas educacionais estavam fundamentadas nas teorias de administração moderna, definidas pelo Banco Mundial, pautadas em programas de excelência na educação e qualidade total, implicando que a escola passe a ser vista de forma semelhante a uma empresa.

Consequente a isso, criou-se o Centro de Capacitação implantado em Faxinal do Céu, voltado à formação de professores. Os temas das palestras gravitavam em torno das palavras-chave do modelo de reforma do Programa de

---

Japão, onde durante os anos de 1950, por meio de métodos que incluíam a estatística e a análise de variáveis, ensinou altos executivos a como melhorar seus projetos, e alcançar mais qualidade nos produtos e aumentar as vendas.

[16] Médico e psiquiatra americano, difusor das ideias de W. E. Deming.

Gestão da Qualidade Total que inspirava o Projeto de Qualidade da Escola Pública do Estado do Paraná, tais como: motivação, flexibilidade no currículo, gestão compartilhada, excelência, competitividade.

Vale ressaltar, nesse contexto, a necessária construção de um discurso contrário à lógica hegemônica, capaz de explicitar as contradições ocultadas por tais políticas e práticas, que surja mesmo do engajamento da sociedade civil e das entidades de classe organizadas, uma vez que se concorde com Paro (2000, p. 23), segundo o qual "[...] os complexos problemas de uma escola real, não se encontram em nenhum manual de administração (empresarial)".

Condizente a isso, se destaca o que afirma Silva (1995) a propósito do discurso neoliberal de eficiência e produtividade transplantado do mundo empresarial para a educação, segundo o qual,

> [...] as escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder. Por isso, a questão da qualidade também não pode ser formulada fora desse contexto. A qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns. Nesse sentido, qualidade é apenas sinônimo de riqueza e, como riqueza, trata-se de um conceito relacional. Boa e muita qualidade para uns, pouca e má qualidade para outros. Por isso, a gerência da qualidade total na escola privada é redundante – ela já existe; na escola pública é inócua – se não se mexer na estrutura de distribuição de riqueza e recursos. (SILVA, 1995, p. 20).

Deste modo, pressupondo-se que a qualidade na educação constitui um direito inalienável de todo cidadão, a situação de qualidade para poucos não é qualidade e sim privilégio. Portanto, "[...] não existe qualidade com dualização social, [...] não existe qualidade quando se discrimina, [...] e as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, [...] se nega o direito à cidadania" (GENTILI, 1995, p. 177).

Concomitantemente, durante o período da gestão Lerner, o Governo Federal, regido pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, implementa reformas semelhantes por meio do MEC, também sob a égide do Banco Mundial. Reformas que, por princípio, deixarão de lado a consulta e escuta da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais, das entidades de classes constituídas.

Tais reformas educacionais se traduzem de forma mais contundente na promulgação da LDBEN n. 9.394/96, cujos processos de feitura, votação e até mesmo em seu conteúdo, em sua quase totalidade desconsiderando as discussões e os textos já compostos pelos educadores, constituem expressão clara de diretrizes dos agentes externos, deixando transparecer nitidamente os interesses privatistas da ideologia neoliberal que prevaleceram em todo o seu processo oficial de construção, uma vez que,

> [...] desde a EC n. 14/1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/96), o setor privado é compreendido como portador das competências necessárias à qualificação dos serviços públicos e o Estado, a partir das mudanças de competências da União introduzidas por aquela EC e pela LDB, como responsável pela adequada coordenação dos mesmos. Não por acaso, naquele momento histórico a proposta de criação de um Sistema Nacional de Educação foi substituída por outra propondo um Sistema Nacional de Avaliação, hoje plenamente implantado. (ADRIÃO *et al.,* 2012, p. 545).

A reforma do ensino no período FHC (1995-2002), portanto, consolida uma estratégia bastante comum nos meios empresariais e que se transplanta para o contexto das políticas educacionais, que tem como motes o regime de parcerias e de voluntariado. Parceria, segundo Saviani (2011, p. 438), “[...] é a palavra da moda entre a iniciativa privada e as organizações não governamentais”. Campanhas como o “Programa Brasil - Está na Hora da Escola”, o voluntariado do “Programa Amigos da Escola”, e o “Movimento Todos Pela Educação”, dentre outros, reafirmam a postura neoliberal adotada.

Segundo este mesmo autor, a implantação da nova LDBEN n. 9.394/96 - que institui a descentralização de verbas para os Estados e Municípios através do

FUNDEF -, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Sistema Nacional de Avaliação, cumprem as orientações dos Organismos Internacionais, principalmente o Banco Mundial, nos quesitos financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão.

Há, portanto, uma redefinição do papel do Estado e, consequentemente, na gestão das escolas. Todos esses programas expressam a concretização do que dispõe a LDBEN n. 9.394/96, passando a gestão financeira, administrativa e pedagógica para competência da escola, desencadeando a lógica da descentralização de prestação de serviços educacionais.

A escola, por conseguinte, assume responsabilidades e persegue índices que serão obtidos por meio de avaliações externas, instituindo uma cultura de concorrência entre escolas públicas e privadas. Constitui uma cultura de competividade e ênfase na eficiência e na meritocracia, em que se trata “[...] de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas conforme critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2011, p. 439).

O Estado, dessa forma, continua sua participação na educação, porém, com uma nova roupagem gerencialista, de cunho regulatório e avaliativo, fazendo com que o neotecnicismo novamente se faça presente “[...] alimentando a busca da qualidade total na educação” (SAVIANI, 2011, p. 439).

Com base nestes princípios e pautada na pedagogia das competências, a reestruturação educacional se propõe a desenvolver “[...] as capacidades de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar novos e desafiantes problemas” (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 12).

Para os gestores do Banco Mundial, o maior problema da educação no Brasil continua sendo a baixa qualidade, enquanto causa dos altos índices de repetência e evasão, e que tem, na visão destes gestores e conforme apresentadas por Silva (2002), as seguintes razões:

> [...] a falta de livro didático e outros materiais pedagógicos; a prática pedagógica inadequada, que estimula os professores a reprovarem; baixa capacidade de gestão; insuficiente formação e capacitação de professores; superposição de ações entre três instâncias de governos; contratação de funcionários em número excessivo; gastos inadequados; o financiamento total da educação pública em todos os níveis. (SILVA, 2002, p. 106)

Tendo em vista melhorar estes índices, o Banco Mundial estabelece como metas estratégias para os Estados e Municípios: “[...] a melhoria da capacidade de aprendizagem do aluno, a redução nas altas taxas de repetência, e o aumento das despesas por aluno” (SILVA, 2002, p. 106).

As interferências implementadas pelo Banco Mundial na educação brasileira, portanto, abrem caminho para o setor privado adentrar nos sistemas públicos de ensino. Utilizando-se de um discurso ideológico que tem por base a promoção da competitividade, da individualidade e da flexibilidade, objetivam implementar um modelo de gestão dito ‘adequado e eficiente’ para a educação pública, em contraposição radical a uma concepção de educação voltada para a emancipação e a formação humana.

Neste sentido, destaca-se a luta empreendida por Saviani (2008) na busca e defesa por uma escola de qualidade para toda a população. Sua crítica tem por base os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, compreendendo a questão educacional a partir dos condicionantes sociais, pautados na análise crítica da sociedade capitalista, e objetivando uma sociedade mais justa, igualitária e humana.

A década de 1990, portanto, conforme aqui se buscou apresentar e analisar, foi profundamente marcada pelos fenômenos da globalização e do neoliberalismo, que implicaram em mudanças na educação brasileira a partir de sua vinculação ao projeto neoliberal de sociedade. Consequente a isso, as reformas do ensino resultaram na equiparação da educação com a economia de mercado, no que se refere às legislações de ensino e na ação do Banco Mundial enquanto financiador dos programas de gestão implementados no período.

Nesse contexto, entra em cena o Instituto Ayrton Senna, em regime de parceria público-privada com o Município de São José dos Pinhais, que passou a gerenciar a educação municipal por meio do Programa Escola Campeã. A forma ideológica com a qual se apresenta à sociedade, com o discurso do poder e do herói na figura do piloto Ayrton Senna, será objeto de interrogação e análise na sequência desta dissertação.

3 O INSTITUTO AYRTON SENNA E O PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ

Neste capítulo, enfatiza-se a caracterização do Instituto Ayrton Senna (IAS), delineando-se um panorama geral de seus programas e destacando-se o Programa Escola Campeã, voltado para a gestão escolar dos Municípios, consubstanciado nos manuais “Gerenciando a Escola Eficaz” e de “Procedimentos e Rotinas”.

No contexto do Estado neoliberal, como já fora destacado no capítulo anterior, redefine-se o papel do Estado e, consequentemente, também o das escolas. A atual conjuntura das políticas educacionais no Brasil corrobora a centralidade na hegemonia das ideias liberais sobre as sociedades tuteladas pelo capitalismo de mercado. Deste modo, constata-se a difusão de políticas educacionais definidas pelos organismos multilaterais, como é o caso do Banco Mundial.

Durante o Governo FHC (1995-2002), esta ideologia toma corpo mascarando a realidade, demarcando a abertura à parceria com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais, com objetivo de reduzir gastos e investimentos públicos na área educacional, destacando-se nesse cenário o IAS, e particularmente enquanto objeto desta investigação, a parceria para a gestão da educação municipal firmada entre o IAS e a Prefeitura de São José dos Pinhais.

Devido ao destaque que alcançou no cenário nacional, em razão da disseminação de programas voltados à Educação Básica, o IAS acabou firmando inúmeras parcerias com governos estaduais e municipais, de tal forma que se faz necessário compreender como se estruturou esta ONG, que concepções estão implícitas em seus programas e quais as ações e prioridades são impostas às escolas para a sua realização.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO INSTITUTO

O Instituto Ayrton Senna constitui-se uma organização não-governamental sediada em São Paulo e que surgiu em 1994 por iniciativa de Viviane Senna[17], irmã do piloto Ayrton Senna, após a morte do mesmo. Segundo consta no site oficial, o IAS, sob a presidência de "[...] Viviane Senna, tem como missão interferir positivamente nas realidades de crianças e adolescentes brasileiros, dando-lhes condições e oportunidades para o desenvolvimento pleno como pessoas, cidadãos e futuros profissionais. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012)[18].

Em razão de tais objetivos, o Instituto atua na criação, implementação e avaliação de programas voltados aos problemas que dificultam o sucesso[19] escolar dos alunos, principalmente relacionados à alfabetização e à defasagem idade-série. Vale ressaltar que a pedagogia do sucesso, encabeçada pelo Instituto, fundamenta-se, segundo Oliveira (2004)

> [...] em uma proposta de mudança da política educacional, cujos princípios foram [...] sintetizadas da seguinte forma: toda criança que é capaz de brincar e brigar é capaz de aprender; toda criança que é capaz de falar ao entrar na escola é capaz de aprender a ler e escrever; toda criança brasileira, independentemente do nível de pobreza da família, possui condições básicas para obter um desempenho minimamente satisfatório nos currículos da escola fundamental, num prazo de oito anos; a principal função da escola é ensinar e educar; a escola só dá certo quando o professor dá certo; o professor só dá certo quando seus alunos aprendem. (OLIVEIRA, 2004, p. 134).

---

[17] Viviane Senna integra os seguintes Conselhos e Comitês: Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social (CDES); Conselhos Consultivos da Febraban e Citibank Brasil; Conselho de Administração do Banco Santander; Conselho de Educação da CNI e FIESP; Energias do Brasil (EDP); ADVB, World Trade Center (WTC) e Todos pela Educação; Comitês de orientação e investimentos sociais dos bancos Itaú e Unibanco. Nomeada um dos Líderes para o Novo Milênio (CNN/Revista Time). Única brasileira a integrar o grupo "Amigos Adultos do Prêmio das Crianças do Mundo", ao lado da Rainha Sílvia da Suécia, Nelson Mandela, ex-presidente da África do Sul, e José Ramos Horta, Prêmio Nobel da Paz.

[18] A indicação do ano na referência da citação designa a data de realização da pesquisa no site do Instituto Ayrton Senna.

[19] A utilização do conceito de sucesso pelo IAS assenta-se nas indicações propostas no livro "A Pedagogia do Sucesso", de autoria de João Batista Araújo e Oliveira, consultor do Instituto até 2004, em que o autor sugere a substituição da pedagogia da repetência pela pedagogia do sucesso.

Deste modo, o IAS aporta no campo educacional trazendo entre suas bagagens propostas originadas na torrente de difusão das ideias gerencialistas, de cunho neoliberal, matizadas sob a roupagem de responsabilidade social, e justificadas por meio de um discurso que as apresenta enquanto capazes de "[...] melhorar a qualidade da educação pública, em grande escala, para que as crianças e os jovens aprendam bem e desenvolvam plenamente os seus potenciais, na idade certa e na série certa" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012). Esse discurso revela-se no documento do Movimento Educação para Todos, que propõe o envolvimento dos empresários com o discurso de responsabilidade social.

A atuação do IAS nos sistemas públicos de ensino se dará por meio da capacitação de gestores e professores, realização de diagnósticos, planejamento e monitoramento de dados, desenvolvimento de soluções pedagógicas, implemento de tecnologias inovadoras e da gestão escolar eficaz. Tais soluções ligam-se, segundo afirma Saviani (2011), à concepção de qualidade total, tributária da

> [...] reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série e em grande escala visando a atender as necessidades do consumo de massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de qualidade total expressa-se em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase satisfação total do cliente. Pelo segundo vetor aplica-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, qualidade total significa conduzir os trabalhadores a vestir a camisa da empresa. A busca da qualidade implica, então a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa. Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de qualidade total do âmbito das empresas para as escolas. (SAVIANI, 2011, p. 439-440).

O Instituto atua também na educação complementar, oferecendo programas como "Superação Jovem", "Educação pelo Esporte" e "Educação pela Arte", voltados a desenvolver diferentes habilidades nos alunos tendo em vista auxiliar no

desempenho escolar. Na área de tecnologias trabalha com a inclusão digital e cursos na modalidade de Educação à Distância (EaD).

Quanto à ‘eficácia’ de tais programas e como se vão enredando as tramas que justificam e sustentam a manutenção deste tipo de parceria público-privada, o próprio Instituto apresenta em seu site uma avaliação autorreferencial positiva sobre os mesmos, apregoando que “[...] os resultados impactantes de suas tecnologias e práticas bem sucedidas fazem do Instituto uma referência para a elaboração de políticas públicas” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

É com este tipo de discurso, autorreferencial, que o Instituto consegue fazer-se presente nas 27 unidades federativas, de tal modo que o Distrito Federal, e os Estados da Paraíba, Pernambuco, Piauí, Roraima, Rio Grande do Sul, Sergipe, Tocantins, Espírito Santo, São Paulo e Maranhão, passam a adotar os programas do Instituto como política pública em suas redes estaduais.

A adesão aos programas por parte dos Estados e Municípios para as suas redes de ensino envolve a decisão, o diagnóstico e a assinatura do termo de compromisso e acontece, segundo informações do site do Instituto por meio da

> [...] vontade política e da decisão de governadores, prefeitos ou secretários de Educação, que nos procuram, pois acreditam que as nossas soluções educacionais podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público. Em seguida, fazemos um diagnóstico da situação educacional na região, identificamos os principais desafios, e definimos quais Programas são os mais adequados para melhorar a qualidade do ensino. A partir desse diagnóstico, assinamos um Termo de Compromisso com os governos locais, indicando os recursos necessários para a execução dos Programas: humano, físico e material. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

3.1.1 Programas do Instituto Ayrton Senna

Uma vez, portanto, que as Secretarias de Ensino dos Estados e Municípios se tenham decidido pela parceria com o Instituto e, após o diagnóstico da realidade, a sua opção pelos programas passa a ser conduzida em razão daquelas

problemáticas que foram identificadas como prioritárias para seus contextos, escolhendo entre diferentes programas, distribuídos segundo suas ênfases em três áreas:

- *de educação formal*: tem como eixo a aprendizagem, o ensino, a rotina escolar e a política educacional, e que por meio de ferramentas e propostas eficazes resulta em otimização de recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos;
- *de educação complementar*: com ênfase nas escolas de tempo integral, focando em programas que utilizam ‘metodologias inovadoras’ por meio da arte e do esporte;
- *de educação e tecnologia*: busca a integração do estudante ao mercado de trabalho, para o que se propõe utilizar a tecnologia como forma de contribuir e melhorar a aprendizagem (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

No total, o Instituto Ayrton Senna oferece 10 programas educacionais, conforme apresentados a seguir nos Quadros 1, 2 e 3, que acontecem em horários complementares aos turnos escolares, nas escolas de tempo integral ou por meio de parcerias com ONGs, universidades e outros espaços comunitários: Se Liga, Acelera Brasil, Gestão Nota 10, Circuito Campeão, Fórmula da Vitória, SuperAção Jovem, Educação pelo Esporte, Educação pela Arte, Comunidade Conectada e Escola Conectada.

PROGRAMAS DO IAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FORMAL	
	- Criado em 1999, com o objetivo alfabetizar crianças em um ano, para depois participarem do Programa Acelera Brasil e voltarem ao ensino regular. - Os alunos que repetem um ou mais anos passam por uma avaliação para 'checar' o nível de leitura e escrita. Frequentam salas com no máximo 25 alunos, e um professor da rede, capacitado, aplica a metodologia do Programa. - Atualmente está nas redes pública da Paraíba, de Pernambuco, do Piauí, de Roraima, do Rio Grande do Sul, de Sergipe, Tocantins e Distrito Federal. - Números do Programa em 2010[20]: crianças e jovens atendidos (71.661); educadores formados (4.475); Municípios atingidos (802, de 25 Estados, e o Distrito Federal).
	- Criado em 1997, tem como objetivo a correção de fluxo e os alunos podem realizar duas séries em um mesmo ano letivo, de acordo com seu aproveitamento, pois 'a aprovação não é automática'. - Os alunos alfabetizados, mas que repetiram o ano, são agrupados em salas de até 25 crianças e acompanhados por um professor da rede de ensino capacitado que aplica a metodologia do Programa. - Há um material específico para alunos e professor, além de monitoramento e avaliação constantes. As aulas são pensadas para cumprir 200 dias letivos com lições de casa, trabalhos em grupo, momentos voltados à leitura e um acompanhamento personalizado pelo professor. - Foi adotado nas redes de ensino do Espírito Santo, da Paraíba, de Pernambuco, do Piauí, de Roraima, do Rio Grande do Sul, de Sergipe e do Distrito Federal. - Números do Programa em 2010: crianças atendidas (63.944); educadores formados (3.554); Municípios atingidos (727, em 25 Estados e no Distrito Federal).
	- O Programa disponibiliza ferramentas de gestão da aprendizagem como soluções concretas para 'estancar a má qualidade do ensino', garantindo o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, cálculos matemáticos, de compreensão de fenômenos naturais e sociais. - Desenvolve nas Secretarias de Ensino uma cultura de gestão focada em 'resultados de aprendizagem'. - Está presente nos Estados da Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Roraima e Tocantins. - Números do Programa em 2010: crianças e jovens atendidos (538.763); educadores formados (19.624); Municípios atingidos (596, em 22 Estados).

Continua

[20] Os dados referem-se ao ano de 2010, segundo estão informados no site do Instituto Ayrton Senna.

Conclusão

PROGRAMAS DO IAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FORMAL	
gestãonota10	- É um Programa voltado aos gestores (diretores de escolas e equipes das Secretarias de Ensino), oferta capacitação e ferramentas gerenciais, para elevar a aprendizagem de forma equitativa. Baseia-se em quatro eixos: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional. - Objetiva fortalecer a competência técnica e trabalha com indicadores e metas estabelecidas a serem parceladas e cumpridas pelas escolas e secretarias. - Adotado como política pública nas redes estaduais do Maranhão, de Roraima, Pernambuco e Piauí. - Números do Programa em 2010: crianças e jovens atendidos (1.154.576); educadores formados (35.145); Municípios atingidos (556, em 19 Estados).
FÓRMULA DA VITÓRIA	- É um Programa voltado para alunos do 6° ao 9° ano, defasados em alfabetização ou dificuldade de leitura e escrita. Tem como foco a Língua Portuguesa, contando com material didático específico a partir de gêneros textuais. O aluno passará a produzir e ler textos com coerência e coesão. - A Fórmula da Vitória é política pública na rede de ensino dos Municípios do Rio de Janeiro/RJ e de São Roque/SP. - Números do Programa em 2010: jovens atendidos (3.569); educadores formados (212); Municípios atingidos (2, em 2 Estados).

QUADRO 1 – PROGRAMAS DO IAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FORMAL
FONTE: Adaptado pela autora a partir de: www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas

PROGRAMAS DO IAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR	
Superação Jovem	- É um Programa de Educação Integral, que atende alunos do 7° ao 9° anos, a finalidade é contribuir com jovens por meio de práticas de ensino centradas no aluno, no protagonismo juvenil, na aprendizagem colaborativa e na educação por projetos. - Os jovens passam a aprender em times, por meio da resolução de problemas que afetam a sala de aula, a escola, a comunidade e a própria aprendizagem. - É uma política pública na rede de ensino do Estado de São Paulo – em parceria com o programa Escola de Tempo Integral e o projeto Sala de Leitura –, no Distrito Federal e nas redes municipais de Itatiba, São Roque e Bebedouro. - Números do Programa em 2010: jovens atendidos (152.388); educadores formados (2.339); Municípios atingidos (184, em 1 Estado e Distrito Federal).

Continua

Conclusão

PROGRAMAS DO IAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR	
EDUCAÇÃO PELA ARTE	- Implementado em 1999, o Programa sugere uma educação estética inovadora a partir da construção de um conhecimento sensível do ser humano e do mundo, em período complementar à escola. - Dançando, pintando, atuando ou cantando, crianças e jovens têm a oportunidade de se preparar para serem cidadãos do século 21, desenvolvendo suas competências pessoais, relacionais, cognitivas e produtivas: "Prepara educadores para transformar potências em competências, trabalhando três aspectos do ensino de arte: fazer arte, aprender arte e multiculturalismo". - O Programa Educação pela Arte acontece em parceria com 14 ONGs, nos seguintes Estados: Bahia, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e São Paulo. - Números do Programa em 2010: crianças e jovens atendidos (2.765); educadores formados (497); Municípios atingidos (9, em 8 Estados).
Programa Educação pelo Esporte	- O Programa é realizado em parceria com universidades desde 1995, propondo uma abordagem interdisciplinar, tendo como eixo condutor práticas esportivas aliadas a atividades artísticas, pedagógicas e de qualidade de vida. - Funcionam nos *campi* das universidades, para crianças e adolescentes, moradores de comunidades de baixa renda, é coordenado por um professor de educação física e apoiado por educadores e estagiários. - Acontece nos *campi* de 8 universidades parceiras nos Estados de São Paulo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Pará e Rio Grande do Norte. - Números do Programa em 2010: crianças e jovens atendidos (12.115); educadores formados (934); Municípios atingidos (15, em 7 Estados).

QUADRO 2 – PROGRAMAS DO IAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR
FONTE: Adaptado pela autora a partir de: www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas

PROGRAMAS DO IAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	
	- Criado em 1999, o Programa capacita os educadores, por meio da formação à distância, para a utilização de tecnologias digitais em sala de aula. A metodologia do Programa incentiva a curiosidade dos alunos pela pesquisa interdisciplinar, a partir da formulação de uma pergunta abrangente. Tem como aliados o computador e a internet. - Acontece em parceria com escolas e Secretarias de Ensino de 11 Municípios nos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco. Foi adotado como política pública nas escolas municipais de Araxá (MG) e Santana do Parnaíba (SP) e São Caetano do Sul (SP). - Números do Programa em 2010: crianças e jovens atendidos (20.920); educadores formados (592); Municípios atingidos (11, em 5 Estados).
	- Lançado em 2006, acontece em Centros de Tecnologia Digital, sediados em ONGs ou em Telecentros, que oferecem orientação de uso da internet, cursos de capacitação e oficinas de interesse da comunidade. - Está presente em 8 Municípios do Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal. - Números do Programa em 2010: crianças e jovens atendidos (68.700); educadores formados (27); Municípios atingidos (8, em 7 Estados).
Brinquedoteca	- São espaços lúdicos dentro de hospitais, especialmente criados para uso de crianças e jovens em tratamento oncológico. - Tem como objetivo humanizar a internação hospitalar e contam com profissionais, voluntários preparados para a realização de oficinas psicopedagógicas, brincadeiras orientadas, atividades lúdicas e orientação psicológica aos pais durante a internação. O local mantém um acervo de brinquedos e livros. - As brinquedotecas estão presentes em três hospitais oncológicos nas cidades de São Paulo, Campinas e Salvador. - Números do Programa em 2010: crianças e jovens atendidos (45.292); Municípios atingidos (3 hospitais, em 2 Estados).

QUADRO 3 – PROGRAMAS DO IAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA
FONTE: Adaptado pela autora a partir de: www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas

O IAS, tendo em vista a implantação e manutenção de seus programas, oferece às equipes das secretarias, professores e gestores cursos de capacitação para que estes atores possam seguir o passo a passo de cada programa. Se houver problemas, as equipes são orientadas a buscar soluções e resolvê-los durante o processo.

Os recursos do Instituto são captados a partir de diferentes origens, como o licenciamento dos *royalties* que, por meio do "[...] uso da imagem de Ayrton Senna e dos personagens Senninha e Senninha Baby, são doados ao Instituto pela família do piloto" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012). Há também as contribuições oriundas de pessoas físicas, **mas não há dedução do imposto de renda**[21]. Segundo o IAS, as empresas socialmente responsáveis que adotam os programas do Instituto podem pleitear a forma de participação condizente por meio de:

> [...] Investimento em programas educacionais: o investimento social da empresa no trabalho do Instituto em favor da educação pública de qualidade acontece de duas formas: (a) os recursos são aplicados na sustentabilidade de um determinado programa educacional, ou (b) são destinados às ações educacionais como um todo. Licenciamento de marcas dos personagens Senninha, Senninha Baby ou a imagem de Ayrton Senna para utilização em seus produtos, em campanhas internas e/ou externas, em ações promocionais e exposições. Pró-bono: empresas e profissionais disponibilizam ao Instituto Ayrton Senna o seu tempo, os seus serviços e as suas competências em favor da causa da educação. Doação de pessoa física: empresas apoiam ações de captação de recursos, envolvendo clientes, parceiros e/ou colaboradores, por meio de campanhas específicas, alinhadas aos seus objetivos corporativos. Apoio a campanhas e eventos: as empresas parceiras patrocinam eventos e campanhas de mídia cujo objetivo é aproximar o público do trabalho do Instituto, em prol da educação e da história de Ayrton Senna, o grande ídolo brasileiro. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Em relação à prestação de contas[22] do IAS (ANEXO 1), as doações são publicadas periodicamente por meio de relatórios, além de constarem no "Balanço Social Anual, com publicação em vários jornais" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

O Instituto, desde 2004, agrega a rede de Cátedras UNESCO, atuando diretamente no Brasil para atingir metas indicadas pela ONU, tendo em vista "[...] prover educação básica de qualidade a todas as crianças e a todos os jovens até 2015" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Na perspectiva do desenvolvimento humano, o Instituto pressupõe a educação como única via capaz de transformar "[...] o potencial nato de cada um em

---

[21] Grifos da autora.

[22] Dados disponibilizados para a autora, pelo Instituto Ayrton Senna, via e-mail, ano base 2011.

competências e habilidades para a vida", em razão do que tem por base de seu trabalho os princípios postulados no relatório da UNESCO – "Educação, um tesouro a descobrir", organizado por Jacques Delors, e que aponta os quatro pilares para a educação no século XXI, traduzidos em quatro competências:

> [...] aprender a SER você mesmo e construir o seu projeto de vida; aprender a CONVIVER com as diferenças e com o meio em que vive, cultivando novas formas de participação social; aprender a FAZER atuando produtivamente para ingressar e permanecer no novo mundo do trabalho; aprender a CONHECER apropriando-se dos próprios instrumentos de conhecimento e colocando-os a serviço do bem comum. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Os referidos Pilares da Educação, de autoria de Jacques Delors (1999), apresentam-se como desafios da educação para o século XXI. Conforme o relatório da UNESCO, os quatro princípios definidores da estratégia de promover a educação como desenvolvimento humano são - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser - servem, em seu conjunto, como princípios organizadores no processo de construção de competências e habilidades.

Essas competências e habilidades, segundo Duarte (2008, p. 13), são frutos das pedagogias do aprender a aprender tributárias da chamada sociedade do conhecimento: "[...] a chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo de reprodução ideológica do capitalismo". Trata-se, portanto, de preparar indivíduos para o empreendedorismo, individualidade, reproduzindo assim a ideologia da classe dominante.

O aprender a aprender remete à necessidade de atualização constante exigida pelo mercado, onde a adaptação do trabalhador às características da sociedade atual requer um novo tipo de raciocínio, novas capacidades de comunicação, flexibilidade, dentre outras habilidades exigidas pelo capital.

Duarte (2008) destaca ainda que o aprender a aprender é uma arma na competição pelos postos de trabalho, contra o desemprego, de tal modo que

> [...] o aprender a aprender aparece assim na sua forma mais crua mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital. (DUARTE, 2008, p. 11).

Segundo Saviani (2011, p. 433), o Relatório da Unesco que apresenta os quatro pilares foi publicado no Brasil em 1998, exibido pelo "[...] então ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, em que ele realça a importância desse documento para o cumprimento da tarefa, à qual o MEC estava voltado, de repensar a educação brasileira".

Nesse contexto de repensar a educação são instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que passam a nortear os currículos escolares brasileiros com o intuito de capacitar trabalhadores para adquirir novas competências e novos saberes para o mercado de trabalho.

Para Shiroma *et al.* (2004, p. 65), "[...] o Relatório Delors constitui-se em um documento fundamental para se compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade". O documento endossa ainda recomendações para a formação docente, delineada pelos Organismos Multilaterais.

Originadas nesse contexto, o IAS passa a distribuir uma série de publicações, dentre as quais se destacam a Revista Educação em Cena (QUADRO 4), os livros Educação para o Desenvolvimento Humano e a Educação pelo Esporte (QUADRO 5), que têm sido um dos meios pelos quais o Instituto leva para a discussão nacional as principais questões educacionais do Brasil.

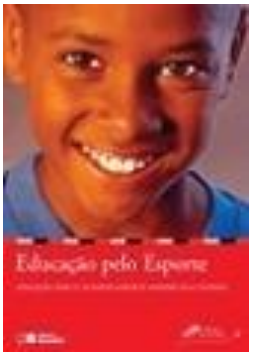
Segundo próprio Instituto, as publicações caracterizam-se enquanto espaços voltados "[...] para a conscientização da sociedade e também uma ferramenta de estudo para aqueles que são comprometidos com a causa da Educação" (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2012).

Nos Quadros 4 e 5 a seguir, apresentam-se alguns exemplares da revista Educação em Cena, os destaques de capa e os livros Educação para o Desenvolvimento Humano e a Educação pelo Esporte, publicados pelo Instituto, nos

quais se pode perceber o teor das características e das propostas dos programas do IAS aqui destacadas:

REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA – PUBLICAÇÃO DO INSTITUTO AYRTON SENNA	
	- Outubro/08 – Ano 2 – N. 4: Políticas de gestão em debate - Claudia Costin: Avanços e desafios da política educacional brasileira. - Prêmio Gestão Nota 10: A prova de que é possível, com planejamento e gestão adequados, alcançar a tão almejada qualidade na educação. - Entrevista Maria Helena Guimarães: Secretária de Educação de São Paulo comenta o desafio de gerir a educação no Estado mais populoso do Brasil.
	- Abril/08 – Ano 1 – N. 3 - Processos contínuos: O processo de avaliação ajudando a construir um círculo virtuoso para a educação. - Ruben Klein e Nilma Fontaneve: A avaliação como ferramenta para a melhoria de políticas públicas de educação. - Entrevista Reynaldo Fernandes: Os mecanismos de avaliação adotados pelo Sistema Educacional Brasileiro.
	- Novembro/07 – Ano 1 – N. 2 - Mudar rumos, ampliar oportunidades: Programa Acelera Brasil se mostra determinante na mudança de rumos de crianças e jovens. - Entrevista: O professor Mozart Ramos fala sobre os resultados dos programas educacionais do Instituto Ayrton Senna. - Ricardo Paes de Barros (IPEA): comprova o impacto do gerenciamento eficaz de aprendizagem em uma rede pública de ensino.
	- Julho/07 – Ano 1 – N. 1 - Entrevista: Maria Auxiliadora Seabra Rezende, Secretária de Educação de Tocantins. - Educação e equidade: José Francisco Soares, uma das mais respeitadas autoridades em educação, fala das injustiças do sistema educacional brasileiro. - Qualidade de ensino: Programas garantem aprendizado de qualidade a alunos de escolas públicas

QUADRO 4 – REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA - IAS
FONTE: Adaptado pela autora a partir de: www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas

LIVROS PUBLICADOS PELO INSTITUTO AYRTON SENNA	
	- Educação para o Desenvolvimento Humano - Autores: Simone André e Antônio Carlos Gomes da Costa - Parceria da UNESCO - Editora Saraiva - 2004 - 192 páginas
	- Educação pelo Esporte - Educação para o desenvolvimento humano pelo Esporte - Autora: Walderez Nosé Hassenpflug - Editora Saraiva - 2004 - 400 páginas

QUADRO 5 – LIVROS PUBLICADOS PELO IAS
FONTE: Adaptado pela autora a partir de: www.senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas

A intervenção de ONGs no setor educacional, herança do Estado neoliberal, portanto, repercute de maneira decisiva na educação. O discurso ideológico reflete as contradições existentes, onde a sociedade é corresponsabilizada pela melhoria da educação provida pelo Estado, seja com ajuda no interior das escolas ou com a participação financeira.

Dentre os vários programas ofertados pelo Instituto Ayrton Senna em seu pacote de produtos ditos ‘soluções educacionais’, destaca-se o Programa Escola Campeã, voltado à Gestão Escolar, peça central da parceria público-privada firmada entre o IAS e a Prefeitura de São José dos Pinhais para a gestão da educação municipal, objeto de análise nesta dissertação, e que terá suas características, conforme expressas em seus Manuais, delineadas na próxima seção deste capítulo.

3.2 O PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ

Nesta seção, apresenta-se o Programa Escola Campeã com seus respectivos manuais, por meio dos quais se difunde o discurso ideológico da Escola Eficaz, com as suas implicações para as escolas, desde sua gestão à organização do trabalho pedagógico e seus efeitos sobre o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

O Programa Escola Campeã[23] foi elaborado pelo Instituto Ayrton Senna no ano de 2000, focando na perspectiva de redução do problema da evasão e da repetência, oferecendo-se como uma solução em nível de gestão escolar. Esse programa vem acompanhado de dois manuais – “Gerenciando a Escola Eficaz” e “Procedimentos e Rotinas” – com aproximadamente 500 páginas cada, que visam à gestão escolar, propondo-se enquanto metodologia para os gestores escolares administrarem as escolas.

3.2.1 O manual de gerenciamento da escola eficaz

O manual Gerenciando a Escola Eficaz (Anexo 2) compõe-se de três módulos: Escolas Eficazes, Mobilizando Recursos Estratégicos e Instrumentos para a Gestão Escolar.

No módulo 1 - Escolas Eficazes, trata-se sobre onze aspectos que envolvem a vida escola: a escola eficaz, alfabetização, leitura, enturmação, recuperação paralela, contraturno, aprendizagem colaborativa, evasão, abandono escolar e trabalho infantil, regularização do fluxo escolar e o drama da repetência, tecnologias na escola e na sala de aula e usos da avaliação.

---

[23] Em 2007, este Programa assumiu uma nova nomenclatura: “Programa Gestão Nota 10”.

No item referente ao tema da “escola eficaz”, tem por motivação as seguintes indagações: como o que é uma boa escola? Como transformar sua escola numa escola eficaz? Diante destes questionamentos, propõe-se a refletir sobre o ensino eficaz, a sala de aula eficaz, as teorias e métodos didáticos, procurando ressaltar o que funciona, e como fazer acontecer um novo processo de gestão voltado para a eficácia da escola. Para o IAS, o grande desafio que apresenta ao diretor na gestão da escola resume-se em que este saiba como transformar a escola numa escola eficaz, ou seja, uma escola na qual os alunos aprendam.

Entretanto, vale ressaltar que essa proposta é tributária de uma ideologia consubstanciada no discurso da escola eficaz, que provém dos anos 1990, com a abertura do empresariado atuando na educação como responsabilidade social, para preparar os trabalhadores para a eficiência e eficácia na empresa, que se apoia na “[...] necessidade de uma gestão eficaz nas escolas e da ampla mobilização social para efetuar as mudanças necessárias” (SHIROMA *et al.,* 2011, p. 220).

Além disso, segundo este Manual, um dos ingredientes para ser uma escola eficaz é a liderança. O diretor, portanto, é a peça-chave para o sucesso da escola, das expectativas em relação aos alunos, do clima organizacional, para a autonomia pedagógica, promovendo e controlando o uso do tempo de aula dedicado a atividades acadêmicas, o acompanhamento permanente do progresso dos alunos, o profissionalismo, e o apoio e participação dos pais.

Shiroma *et al.* (2011), reafirma esse discurso presente no Movimento Todos pela Educação, no qual o gestor da escola é considerado como:

> [...] o líder da escola, responsável pela gestão do aprendizado. É responsável por atrair, manter e desenvolver bons professores; tem que organizar seu tempo de forma eficiente para transformar a escola numa escola eficaz; deve garantir um sistema eficaz; deve garantir um sistema eficaz de reforço com foco no desempenho dos alunos. Deve sentir-se responsável por garantir condições para que todo aluno aprenda. Na ótica empresarial, precisa enxergar os alunos e suas famílias como clientes da escola. (SHIROMA *et al.,* 2011, p. 241).

Segundo o IAS (BAHIA, 2000a), as escolas eficazes devem ter ciência que o problema do analfabetismo não é um problema das crianças e sim das escolas. Por isso, devem refletir perguntando-se por que alguns alunos aprendem e outros não. Neste Manual, a solução para o problema da alfabetização depende diretamente do trabalho do gestor de cada escola.

A escola, portanto, necessita desenvolver um posicionamento mais proativo diante dos problemas. Argumentos como os pais não colaboram, os alunos provêm de ambientes não letrados, a escola não possui professores alfabetizadores, materiais didáticos adequados, não possui biblioteca, não são válidos, servem apenas como sinalizadores para uma análise e um posicionamento mais proativo da escola.

Em relação ao problema da leitura, o Manual indica ao diretor que primeiro é preciso identificar por que os alunos não sabem ler, e depois perguntar-se sobre o que pode fazer para reverter essa situação na escola. Tem como suposto que a função da escola é ensinar a ler, e que as escolas fracassaram nessa função. Assim sendo, quando uma criança não aprende a ler o problema é da escola e não da criança. Cabe ao diretor, então, assegurar que cada sala de aula promova ações de leitura.

Na gestão do trabalho pedagógico, o Manual recomenda também quatro formas de enturmação, ou seja, a distribuição dos alunos por série, por ciclos, classes multisseriadas e classes especiais, que podem ser compostas por alunos mais atrasados, adiantados ou em processos de aceleração. No caso das ‘escolas eficazes’, as classes de aceleração e alfabetização funcionam quando se adota a cultura do sucesso e conta-se com o apoio decisivo e a liderança do diretor.

Conforme descrito no Manual, para o contraturno, a escola deve ofertar atividades extras que podem ser divididas em complementares, extracurriculares e extraescolares. A responsabilidade dessas atividades dentro ou fora da escola é do diretor e professores envolvidos.

Quanto às questões mais diretamente ligadas às metodologias de aprendizagem a serem postas em funcionamento pelos professores nas salas de aula, as propostas do IAS enfatizam a utilização da aprendizagem de tipo colaborativa, especialmente os trabalhos em grupos. Tal metodologia, na compreensão expressa no Manual, implica na proposição de uma tarefa bem estruturada e um objetivo claro, onde cada aluno é responsável pelo aprendizado do outro e pelo sucesso do grupo.

O Manual orienta também sobre o uso de tecnologias na escola e na sala de aula, enquanto diferencial para as escolas e, mais ainda, como um excelente recurso para a gestão e a regulação das aprendizagens. Neste sentido, cabe ao diretor o papel de articular os recursos tecnológicos disponíveis na escola, gerenciando o seu uso, ou seja, criando condições e incentivos para que sejam utilizados de maneira eficaz.

A avaliação é proposta no Manual como um instrumento de aprendizagem. A escola deve ter bem definido o que é avaliação, seus conceitos e tipos, em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)[24] e a Proposta Pedagógica. O diretor deve acompanhar a promoção ou reprovação dos alunos. Esse processo engloba a avaliação de desempenho dos professores e da escola como um todo.

Recomenda-se, além disso, a recuperação paralela para aqueles alunos que não aprendem tudo o que deveriam aprender, ou não aprenderam corretamente. Uma vez que o retrabalho pedagógico custa tempo e dinheiro, à escola e aos professores, mas principalmente aos Estados e Municípios, medidas paliativas de

---

[24] O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): “[...] é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. É considerado um processo de planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=137:pde-plano-de-desenvolvimento-daeducacao&id=176:apresentacao&option=com_content&view=article>. Acesso em: 22 out. 2013.

enturmação adequada como classes de alfabetização, aceleração, reenturmação ou enturmação por nível poderiam diminuir o número de alunos na recuperação paralela e, consequentemente, tornar a utilização dos recursos financeiros mais racional e efetivo.

Medidas como recuperação paralela diária, recuperação ao final do bimestre e final do semestre ou ao final do ano, são sugeridas como alternativas. Porém, a direção da escola precisa assegurar que as estratégias de recuperação sejam adequadas e que os resultados sejam efetivamente avaliados. Para a regularização do fluxo escolar e o drama da repetência, o diretor da escola deve conhecer as causas para resolvê-la, uma das possíveis soluções propostas constitui-se no Programa Acelera Brasil (BAHIA, 2000a).

Em relação à evasão, abandono escolar e trabalho infantil, o papel da escola segundo o Manual é o de diagnosticar e encontrar soluções adequadas para esses problemas. Como forma de tornar a escola eficaz, relevante e atrativa para esses alunos em situação de risco, recomenda que o diretor procure saber as razões pelas quais os alunos abandonam a escola, propicie um ambiente acolhedor, valorizando a presença desses alunos na escola, e que tome providências quando os alunos se ausentarem, devendo ainda articular-se com todos os segmentos para sanar esses problemas.

Em contraposição ao discurso que reduz a escola à sua eficácia funcional, de eficientismo pragmático, por meio do modelo de gerenciamento tributário às concepções neoliberais de Gestão da Qualidade Total, entende-se necessário recolocar o papel da escola na vida das novas gerações, em especial para aqueles oriundas das classes populares.

Para estas populações, a escola constitui, segundo afirma Ferreira (2011, p. 289), “[...] lócus para o qual afluem todas as crianças, jovens e adultos que aspiram à formação e à instrumentalização para a vida em sociedade, como o único canal responsável em fornecer o passaporte que os capacite à cidadania e ao mundo do

trabalho”. Neste sentido, há que se reafirmar a importância do trabalho de formação da escola como um todo para a vida dos alunos, pois

> [...] a passagem pela escola, assim como o desempenho desta com os alunos e alunas, isto é, o êxito ou fracassos acadêmicos, têm influência relevante sobre o acesso às oportunidades sociais da vida em sociedade. Vale dizer, da formação que a escola propiciar e administrar dependerá a vida futura de todos os que por ela passarem. (FERREIRA, 2011, p. 296).

Vale destacar também uma distinção fundamental quanto à função do diretor de escola e o diretor de uma empresa. Para Saviani (2009), está clara a relação entre o bom funcionamento de uma instituição e o entendimento sobre sua natureza. Sendo assim, uma empresa automobilística produz automóveis e o diretor da empresa tem que garantir o bom funcionamento para que isso aconteça. Já, a especificidade da instituição escolar exige que o diretor garanta o cumprimento da função educativa, pois “[...] antes de ser administrador, ele é um educador” (SAVIANI, 2009, p. 246).

O módulo 2, do Manual Gerenciando a Escola Eficaz, que tem como título Mobilizando Recursos Estratégicos, trata de oito aspectos: mobilizando recursos estratégicos; liderando a escola; liderando alunos; liderando professores; envolvendo famílias e pais; voluntários - os “Aliados da Escola” na Implantação do PDE; a parceria na construção da escola eficaz; e o colegiado escolar.

De início, o Manual reafirma a centralidade do papel do diretor nesse processo, cabendo-lhe mobilizar os recursos estratégicos, entendidos pelo IAS como o composto dos alunos, professores, funcionários, pais, voluntários e parceiros da comunidade escolar. São chamados de recursos estratégicos porque o sucesso da escola depende do resultado de sua contribuição, que decorre da ação do diretor.

Por conseguinte, pressupõe que a liderança tem que caminhar conforme a realidade do mercado, para responder às demandas e expectativas da sociedade.

Deste modo, o papel do diretor não pode ser apenas o do administrador de recursos, mas também o de gestor das condições que a escola vai oferecer.

Nesse processo, cabe ao diretor liderar todos os atores presentes na escola, os alunos, os professores, funcionários, pais, voluntários e parceiros, em regime colegiado. A liderança para uma escola eficaz se exercita pela presença no cotidiano da escola e pelo exemplo. Em outras palavras, o processo de conduzir o relacionamento cotidiano da escola, nas reuniões e nas várias oportunidades de interação faz a diferença no clima da escola.

Para liderar os alunos, por exemplo, o diretor precisa refletir sobre como vê o aluno e vice-versa: o aluno é problema, cliente ou educando? Ouvir, escutar e compreender é uma forma de agir para poder liderar e de modo a desenvolver o protagonismo juvenil dentro dos espaços escolares. Na liderança dos professores, por outro lado, o diretor em circunstâncias concretas, interage e salienta as oportunidades de cada situação, visando alcançar os objetivos previstos no plano anual de trabalho do professor e no PDE. O diretor seleciona os melhores professores para a sua equipe e agrega os novos.

Com as famílias, o papel do diretor constitui em envolver pais e familiares na escola, o quanto possível. E, por isso, também se orienta o processo reflexivo sobre os tipos de pais com os quais se lida na escola para estabelecer estratégias de comunicação e relação mais adequadas com ‘pais-problema’, hostis, indiferentes, unicamente preocupados com os filhos, aqueles que colaboram com a escola e outros ainda que querem mudar a escola.

O Manual orienta ainda sobre outras formas de relação entre a escola e comunidade, por meio do trabalho voluntário, das parcerias e do colegiado. O trabalho voluntário nas escolas é apresentado como aliado na implementação do PDE. A colaboração de voluntários pode ser agrupada em seis categorias: reforço escolar, estímulo à leitura, gestão escolar, atividades extraescolares, artes e esportes, saúde na escola e instalação de equipamentos.

Para a gestão da escola eficaz, há também o trabalho em parcerias, que não se confunde com o voluntariado. Os parceiros geralmente encontram-se próximos à escola. A melhor parceria é aquela que se envolve e colabora com a gestão administrativa da escola e apoia seu projeto pedagógico. O diretor é responsável por atrair e integrar os parceiros.

E o colegiado escolar surge como resposta do governo aos anseios de participação da sociedade na gestão de entidades públicas. A participação da comunidade implica na corresponsabilidade pela obtenção dos resultados da escola, por assegurar o sucesso do aluno, de acordo com o PDE. Na prática, as funções do colegiado dependem essencialmente da vontade e da competência do diretor em articular a participação da comunidade e dos membros do colegiado em prol dos objetivos da escola.

O Módulo 3, do Programa Gerenciando a Escola Eficaz, compõe-se de uma série de instrumentos ou ferramentas para a gestão escolar: painel de bordo; Regimento Escolar; PDE; Plano Anual de Trabalho; Proposta Pedagógica; desafio da capacitação; segurança patrimonial e pessoal; acompanhamento de egressos; reuniões eficazes; recursos financeiros nas escolas.

Nesse módulo, apresenta-se o painel de bordo a partir de uma metáfora do navegador Amyr Klink navegando com seu barco. Deste modo, como um navegador diante de um painel, o diretor não precisa, nem pode olhar tudo ao mesmo tempo. Cada detalhe do painel tem objetivo e usos e se vale de instrumentos diferentes (BAHIA, 2000a). O objetivo central do painel de bordo é o sucesso do aluno.

O Painel de Bordo do diretor é estruturado com os seguintes meios: o mapa de viagem: compromissos e resultados; PDE; Proposta Pedagógica e Plano anual de Trabalho; eventos do percurso: calendário escolar, agenda do diretor, rotinas; corrigindo rumos: acompanhamento, controle, avaliação; instrumentos de orientação: Declaração dos Direitos do Homem, Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Estatuto da Criança e Regimento Escolar.

O PDE, tido como a base para a construção de uma escola eficaz pelo IAS, constitui um importante instrumento de navegação, se não for importante é porque a escola não está navegando bem ou o Plano foi mal feito. No PDE explicitam-se a missão, visão, objetivos, metas e indicadores de acompanhamento e a avaliação.

O painel de bordo, portanto, apresenta-se como um conjunto de instrumentos que ajudam o diretor a conduzir a escola, de forma previsível e segura, a um porto seguro (BAHIA, 2000a). Entre estes instrumentos, que viabilizam o planejamento e a previsibilidade das ações destaca-se a agenda do diretor (Anexo 3), que inclui em forma de calendário todas as atividades que a escola tem que desenvolver, divididas em rotinas diárias, semanais, mensais, bimestrais, semestrais e anuais.

No Regimento Escolar, cuja responsabilidade pela aplicação é também do diretor, explicitam-se as leis que regem o funcionamento e as relações que se estabelecem entre os atores da escola. Estas leis e normas que regem a escola são constituídas de um caráter de estabilidade, mas também de flexibilidade, estando previstas a sua longa duração assim como a possibilidade de sua alteração, sempre que mudar a legislação vigente ou quando a realidade da escola a exigir.

A Proposta Pedagógica, também constitutivo do PDE, exige da escola uma reflexão sobre o ensino: o que ensinar, por que ensinar determinado conteúdo, como avaliar e como ensinar. São consideradas cinco etapas para a elaboração de uma proposta pedagógica: orientações gerais, organização curricular, justificativa e desenvolvimento da proposta, avaliação dos resultados, referências obrigatórias. Uma boa proposta, segundo o IAS, apoiada pelo colegiado e pela comunidade, deve ser robusta e resistente e contribuir para consolidar a autonomia da escola. De outra forma, será apenas um punhado de papel, letra morta (BAHIA, 2000a).

Contudo, elaborada distante da escola, entregue aos professores como um ‘pacote’, apoiada sobre pressupostos funcionalistas e gerencialistas, uma Proposta Pedagógica perde seu vigor e sua força de transformação. Neste sentido, é

pertinente refletir sobre a organização curricular da escola, situando-a no contexto das determinações sociais que sobrevém à escola, pois segundo Veiga (1998),

> [...] é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é instrumento neutro. O currículo passa a ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura, [...] não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado. (VEIGA, 1998, p. 27).

Em contraposição àqueles formatos de implementação de propostas pedagógicas, não construídas pelos seus atores na escola, de forma fragmentária, e sob o determinismo dos resultados em detrimento dos processos, Veiga sugere considerar a construção do projeto político pedagógico num contexto democrático de decisões no qual se possa

> [...] instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 1998, p. 13-14).

Ainda como instrumentos de gestão, o Manual apresenta o Plano Anual de Trabalho no qual se devem incorporar tanto as metas da escola quanto as metas de autossuperação e de desenvolvimento pessoal e profissional de cada professor e cada funcionário.

E, em relação à formação dos professores para atuarem de forma eficaz na escola, o programa propõe estratégias de formação que visam ao aprimoramento de conhecimentos já existentes, à constituição de novas aplicações de conhecimento a outras situações, e ampliação de conhecimentos e habilidades. O modelo para a gestão da formação dos professores e funcionários é o mesmo aplicado às

empresas, onde as oportunidades para capacitação são definidas de acordo com o desempenho do funcionário. (BAHIA, 2000a).

O Manual trata ainda das questões relativas à segurança patrimonial e pessoal e à violência na escola, apresentando algumas sugestões concretas para resolver estes problemas: abrir a discussão; inibir a transgressão; evitar a transgressão; medidas disciplinares; criação de alternativas; medidas preventivas e educativas; negociação; repressão e cultura da paz.

Quanto ao acompanhamento dos alunos egressos, o Manual orienta que o diretor acompanhe a vida destes alunos depois que deixam a escola. Esse acompanhamento pode ser realizado através de um cadastro atualizado dos seus alunos, enviando cartas e questionários periodicamente, realizando eventos na escola, convidando os ex-alunos para comparecerem a atividades da escola, e criando redes de ex-alunos.

Ainda como estratégia de gestão eficiente, o programa apresenta um modelo de reunião eficaz com a comunidade escolar, com base na gestão por resultados, a partir de decisões tomadas em conjunto que se configuram enquanto compromisso de todos. Cada reunião exige uma estratégia diferente, conforme os temas, o momento, os participantes e até mesmo o local de sua realização. Reuniões dirigidas por um líder que se preparou para conduzi-las são objetivas, produtivas e, quase sempre, satisfatórias para todos os participantes, orienta o Manual.

Outro importante instrumento de gestão diz respeito ao eficiente uso dos recursos financeiros das escolas, advindos de quatro fontes: do Estado ou do Município, do Governo Federal, recursos próprios, arrecadados pela contribuição voluntária e recursos não monetários, na forma de mutirão, trabalho voluntário, parcerias e outras doações.

As regras gerais para evitar problemas com prestações de contas, segundo orienta o Manual, incluem os princípios básicos de qualquer administração, porém é complexa e requer atenção. A escola tem suas fontes fixas de recursos, o diretor, como empreendedor tem que estar atento a oportunidades vindas de fora da escola.

O importante é que o diretor não se deixe imobilizar pelas dificuldades e pela falta de recursos. Onde houver uma boa ideia e uma atuação responsável, certamente haverá parceiros para levá-la a bom termo. (BAHIA, 2000a).

3.2.2 O manual de procedimentos e rotinas da escola eficaz

O Manual de Procedimentos e Rotinas (Anexo 4), assim como o Manual Gerenciando a Escola Eficaz, também é composto por três módulos com ferramentas de gestão que orientam as ações da secretaria escolar, as rotinas financeiras e as rotinas de melhoria do dia-a-dia e de suporte.

Para o IAS, as rotinas (Anexo 5) constituem ferramentas de gestão, que podem contribuir fortemente para a melhoria da qualidade das escolas. Propostas sob a forma de padronização das atividades e procedimentos podem trazer como benefícios a organização dos procedimentos, melhor desempenho das funções, rapidez e confiabilidade na veiculação de informações nas escolas.

O manual de rotinas compõe-se ainda de uma lista de anexos (Anexo 6), que orientam o adequado decorrer de informações relativas a ações corretivas e ações preventivas quanto a ocorrências indesejáveis, ao cronograma físico de manutenção preventiva, e o levantamento de necessidades, por exemplo. De acordo com o IAS, todas as planilhas são implantadas nas escolas tendo em vista a padronização dos serviços e rotinas, ficando o diretor como responsável por todo esse processo.

Portanto, percebe-se uma ideologia nesses Manuais e será tratado a seguir.

3.3 ALGUMAS IMPLICAÇÕES DA IDEOLOGIA DA ESCOLA EFICAZ

Conforme se propôs no início deste capítulo, buscou-se caracterizar de forma ampla e geral as bases ideológicas que sustentam as ações do Instituto Ayrton Senna, explicitando como estas se traduzem na implementação de seus programas. Aqui se destacou o Programa Escola Campeã, voltado para a gestão escolar dos Municípios, traduzido sob uma série de orientações e determinações sobre a ação do diretor no gerenciamento da escola com vistas à padronização e a eficiência nas ações, reguladas por meio de indicadores de resultado.

Segundo Schlögel (2004, p. 33), a parceria entre os Estados e Municípios e o Instituto Ayrton Senna, através do Programa Escola Campeã,

> [...] se constitui de dois subprogramas, o de gestão municipal e o de gestão escolar, através de um grande esforço de fortalecimento no decorrer dos quatro anos da gestão; [...] como objetivos, o Programa Escola Campeã tinha os de melhorar a qualidade no Ensino Fundamental, aumentar a equidade e melhorar a eficiência na aplicação dos recursos públicos. O foco concentrava-se no sucesso do aluno do Ensino Fundamental. (SCHLÖGEL, 2004, p. 33).

Félix (1989) faz uma análise crítica desse modelo, que utiliza na Administração Escolar as bases científicas da Administração de Empresas, e que busca validar a estrutura burocrática do sistema escolar. Tem-se por suposto que na prática a política educacional do Estado ou Município condiciona a educação ao projeto hegemônico de desenvolvimento econômico associado ao capitalismo, por isso este autor destaca que é a própria elaboração

> [...] das teorias da Administração no bojo do capitalismo que determina a sua aplicação generalizada na maior parte das organizações, cujos padrões de eficiência, racionalização, produtividade são determinados, também, pelo próprio modo de produção capitalista. Nesse sentido, o que se generaliza é o modo de organização da sociedade capitalista que é legitimado pelas teorias da administração que buscar comprovar cientificamente, que este é o modo mais correto e adequado de organizar a administração. (FÉLIX, 1989, p. 71).

Contrário a isso, afirma-se no Manual da Escola Eficaz, constituinte do Programa Escola Campeã, que o problema não está nas condições socioeconômicas ditadas pelo capitalismo e que,

> [...] durante algum tempo, no Brasil e em outros países, alegava-se que a escola não era boa porque os alunos eram pobres, subnutridos, doentes, porque faltava merenda ou porque os pais eram desinteressados. Falava-se, também, que não havia nada que a escola pudesse fazer para ensinar melhor – tudo estava pré-determinado pelas condições econômicas dos alunos. Consequência: afirmava-se que o aluno não aprendia por culpa dele ou da família. O problema era do aluno, da família ou da economia. Nunca era um problema da escola. Muita gente ainda acredita nisso, inclusive dentro das escolas públicas. (BAHIA, 2000b, p. 12).

Como todo discurso ideológico, este também afirma-se sobre as lacunas nas expressões de verdade sobre a realidade, fundadas sobre visões parciais interessadas, omissões, ocultamentos, desenraizamento dos seus contextos de origem. Assim, faz-se destas explicações verdades que aparecem como naturais, justificáveis e explicitadas, consistindo em “[...] discurso competente, aquele que pode ser proferido, ouvido e aceito como verdadeiro ou autorizado porque perdeu os laços com o lugar e o tempo de sua origem” (CHAUÍ, 1997, p. 7).

O discurso da escola eficaz, conforme propõe o IAS por meio de seus programas de gerenciamento da educação, portanto, ampara-se num contexto maior de reorganização do capital, traduzida pelas políticas neoliberais e pelo serviço prestado a isso por Organismos Internacionais, dentre os quais se destaca a atuação do Banco Mundial, como peças de um grande quebra-cabeça.

Nestes cenários, segundo afirma Braverman (1987), tornou-se fundamental para o capitalista o controle sobre o processo de trabalho, fazendo surgir a gerência científica com base nos princípios do Taylorismo, e que na contemporaneidade assume novas máscaras, mas que continua a expressar no fundo a divisão social e técnica do trabalho que ainda não foram superadas.

Uma dessas máscaras pode-se dizer que constitui o discurso sobre que se assenta o ensino para o desenvolvimento de competências individuais, que produz um indivíduo privado, conforme explica Chauí (2008):

> [...] aquele que ensina a cada um de nós, enquanto indivíduos privados (e não enquanto sujeitos sociais), como nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Esse ensino é feito por especialistas que nos ensinam a viver com o mundo e com os outros. Esse ensino é feito por especialistas que nos ensinam a viver. Assim, cada um de nós aprende [...] a relacionar-se com a alimentação pela mediação do discurso da dietética ou nutricionista, a relacionar-se com a criança por meio do discurso da pediatria, da psicologia e da pedagogia, a relacionar-se com a Natureza pela mediação do discurso ecológico, a relacionar-se com os outros pela mediação do discurso da psicologia e da sociologia, e assim por diante. Isso explica a proliferação dos livros de autoajuda, os programas de conselhos pelo rádio e pela televisão, bem como os programas em que especialistas nos ensinam jardinagem, culinária, maternidade, paternidade, sucesso no trabalho e no amor. Esse discurso competente exige que interiorizemos suas regras e valores, se não quisermos ser considerados lixo e detrito. (CHAUÍ, 2008, p. 112).

Nesse sentido, parece ficar evidente que a burocratização do sistema escolar está engendrada nas determinações do capitalismo mundial e, portanto, resta assimilar as regras, ou ser considerados fora do padrão ideológico apresentado, ou fora dos modismos pedagógicos e de administração tidos como modelos de eficiência e eficácia, ou seja, competentes no fazer e nos resultados que atinge.

Tais modelos apontam também para as características de uma escola eficaz, traduzidas sob a forma de: bons professores; senso de missão; ênfase na aprendizagem; expectativas elevadas; consistência; avaliação; ambiente agradável; ambiente ordeiro; abertura para a comunidade; tempo, presença e exemplo; liderança; autonomia pedagógica; acompanhamento do progresso do aluno; dirigentes e professores escolhidos por critérios de competência e que trabalham de maneira profissional. (BAHIA, 2000b).

Esse modelo de gestão da escola eficaz remete, portanto, a um modelo de formação de um aluno competente para atuar no mercado de trabalho. Concepção esta tributária dos diagnósticos apresentados no Relatório Delors, da UNESCO,

segundo o qual vive-se hoje uma sociedade da informação ou sociedade cognitiva, um “[...] contexto planetário de interdependência e globalização” (SHIROMA *et al*., 2004, p. 65). Este autor ressalta ainda que, para sobreviver nestas condições,

> [...] é necessário que todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos. Habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes, Ou seja, cabe à educação básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura. (SHIROMA *et al.*, 2004, p. 65).

Deste modo, o aluno deve então ser preparado pelas escolas para assumir seu posto de trabalho em futuras organizações/empresas, que exigem esse tipo de preparo, estas competências e habilidades. Tem-se por base destas competências, as exigências e características próprias das Organizações no contexto dos mercados globalizados: instituir meios eficazes para alcançar objetivos, baseados no princípio de racionalidade (nas indústrias, comércio, escolas, hospitais); necessidade de uma rígida hierarquia de cargos e funções; possui uma lógica própria e funciona por si mesma independente da vontade dos funcionários; e as pessoas são competentes e possuem conhecimento do que fazem. (CHAUÍ, 2008).

Expõe-se, dessa forma, a lógica das empresas que está presente no discurso da escola eficaz: o aluno é o cliente da escola, que deve direcionar o foco para a alfabetização e letramento, e desenvolver competências e habilidades. Basta às escolas, implementar os programas, seguir estritamente as determinações dos manuais, cumprir os prazos e garantir controle absoluto sobre os resultados, mediante avaliações periódicas do desempenho de todos.

Nesse processo, contribui para a eficácia do programa uma gestão subjugada aos ditames do sistema de controle da Qualidade Total, que, segundo Ramos (1994, p. 7), apresenta-se com os mesmos pressupostos da ideologia da escola eficaz, constituindo-se num “[...] sistema estruturado e específico de administração, centrado no atendimento das necessidades e expectativas dos

clientes", transplantado para o interior das escolas enquanto pacotes prontos, fechados, traduzidos em políticas públicas de educação no país.

Exemplos destes pacotes prontos que aparecem como soluções para os problemas de alfabetização e de alunos com defasagem idade-série são os Programas "Se Liga" e "Acelera Brasil". Ambos, segundo afirma Oliveira (2004, p. 14), têm por base a pedagogia do sucesso que trata do problema número um da educação brasileira – a má qualidade do ensino refletida em três grandes sintomas: o elevado índice de repetência, a distorção do fluxo escolar e os baixos níveis de aprendizagem.

Outra questão que pode ser observada na implementação destes programas refere-se ao real serviço que estes prestam no contexto das reformas educacionais. Neste sentido, torna-se pertinente destacar o interesse na diminuição dos gastos públicos com a educação, que se esconde por detrás de um discurso de eficiência e eficácia na gestão financeira dos recursos na escola, segundo o tratamento dado a esta questão por Oliveira (2004) comentando sobre o Programa Acelera Brasil:

> [...] os custos adicionais do projeto são da ordem de R$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por aluno. As economias imediatas são da ordem de R$ 2.100, 00 reais por aluno – que seria o custo de cinco anos de escolaridade, que é o tempo médio gasto pelos alunos brasileiros para completar 3 séries de estudo. Ou seja: só nos Municípios envolvidos, o Acelera Brasil já economizou 152 milhões de reais. Aplicados aos 10 milhões de brasileiros defasados, a um custo total de 2,5 bilhões de reais, isso implicaria na economia de 15 bilhões de reais. (OLIVEIRA, 2004, p. 14).

A subserviência das reformas educacionais a tais concepções se dá também, segundo afirma Frigotto (2009), por serem estas protagonizadas por um grupo de intelectuais interessados em disseminar a hegemonia das concepções neoliberais sobre a educação no Brasil nos anos de 1990, como é o caso João Batista de Araújo Oliveira[25], reafirmando assim as ideias gerencialistas promovidas pelo Banco Mundial.

---

[25] Consultor do Instituto Ayrton Senna e idealizador do Programa Acelera.

Com base nas características e nos pressupostos ideológicos expostos neste capítulo acerca do projeto da escola eficaz, na continuidade desta dissertação se analisará a implantação do programa Escola Campeã pelo Instituto Ayrton Senna na gestão escolar de um conjunto de Municípios e Estados do Brasil.

4 ATUAÇÃO DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo se busca identificar e compreender as características da atuação do Instituto Ayrton Senna no cenário educacional brasileiro com base na análise das implicações dos programas desenvolvidos pelo Instituto para este contexto. Em vista disso, aqui se analisará a implantação do programa Escola Campeã pelo Instituto Ayrton Senna na gestão escolar de um conjunto de Municípios e Estados brasileiros.

Segundo o Relatório de Resultados (IAS, 2012), o Instituto atendia com seus programas um total de 1.300 Municípios, em 24 Estados. Destaca-se, nesse contexto, que em cada Município o IAS desenvolveu uma trajetória específica e seu funcionamento esteve sujeito ao grau de articulação entre os diversos atores que interagiram no cenário educacional: secretários de educação, prefeitos, gestores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores.

Como parte deste estudo exploratório, e tendo em vista compreender a atuação do IAS na educação, na última seção deste capítulo se destacam elementos para a análise das implicações da implantação do programa Escola Campeã pelo Instituto Ayrton Senna na gestão pública escolar, recolhidos de um conjunto de pesquisas empíricas do banco de dissertações e teses da Capes.

4.1 O PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ E A GESTÃO PÚBLICA ESCOLAR

Nesta seção, analisam-se as experiências desta parceria realizadas por seis Municípios, de médio e grande porte, distribuídos e selecionados entre as cinco macrorregiões do Brasil: no Sul, os Municípios de Sapiranga (RS) e Joinville (SC); no Sudeste, o Município de Montes Claros (MG); no Centro-oeste, o Município de Campo Grande (MS); no Norte, o Município de Miracema (TO); e no Nordeste, o Município de Mossoró (RN).

4.1.1 O Programa Escola Campeã no Município de Sapiranga (RS)

Sapiranga é um Município do Estado do Rio Grande do Sul, com uma população de 78.718 habitantes, segundo dados do IBGE (2013). O IDEB é de 4,7 para os anos iniciais e 4,6 para os anos finais do Ensino Fundamental. O Município possui: 15 Centros de Educação Infantil; 20 escolas de Ensino Fundamental; e 2 Centros de Educação Infantil e Fundamental.

Enquanto característica ideológica marcante desta parceria, Pires (2009, p. 109) observou que o IAS emprega diferentes conceitos para designar a parceria público-privada: “[...] o referido Instituto trata da parceria como aliança estratégica e o Estado denomina de pacto social”.

Outra característica dessas parcerias, segundo Shiroma *et al.* (2004), é a ampliação no número de ONGs com projetos semelhantes para a educação, e a propagação da necessidade de articulação com essas instituições, sob o argumento de incremento na qualidade do ensino, auxiliando a gerenciar o ensino público.

No trabalho desenvolvido por Pires (2009), enfatiza-se, enquanto característica da atuação do IAS junto à educação municipal, impor ao professor a culpa pelos problemas que a educação enfrenta, a partir do qual se justifica a necessidade de implementação de programas de “[...] treinamento e material pronto para que possam exercer melhor as suas atividades” (PIRES, 2009, p. 111).

Segundo apontam os sujeitos entrevistados por esta autora, a autoestima dos alunos, dos professores e da direção era trabalhada exclusivamente para a obtenção de resultados, por exemplo: os professores de 1ª série recebiam um salário se todos os alunos avançassem para a 2ª série. Destaca-se que os profissionais do Município não apoiaram a iniciativa da parceria com o IAS.

A filosofia do IAS, com base na Gestão da Qualidade Total (Pires, 2009), tem como uma das premissas básicas a premiação do esforço pessoal, gerando competitividade. Neste sentido, procura-se impor, segundo esta autora, uma cultura

de competição, que surge como uma verdadeira corrida entre alunos e professores que são tratados como se tivessem contraído uma doença para a qual o IAS possuía a cura: um tratamento eficaz composto de capacitação em serviço, treinamento para a aplicação dos materiais, sendo acompanhados e monitorados pela direção/coordenação.

A autora enfatiza ainda que o poder público "[...] financia a aplicação de uma metodologia privada, para a promoção da educação pública" (PIRES, 2009, p. 123). Justifica-se, dessa forma, a compra dos materiais, a realização das capacitações, do Programa SIASI, dentre outras, do IAS, e, deixa de usar o material didático gratuito do MEC. Ou seja, a educação pública passa a agir de forma subserviente aos interesses e demandas do capital, de tal forma que o que se faz é transferir

> [...] princípios de organização e gestão do toyotismo para a pedagogia, [...] algumas tendências já podem ser identificadas nos discursos e nas práticas, como combate de toda forma de desperdício através de ferramentas de qualidade total ou a concepção do administrador escolar como gestor de negócios, através de uma reedição da dimensão empresarial da gestão escolar. (KUENZER, 2000, p. 87).

Enfim, a pesquisa de Pires (2009) aponta ainda um aspecto importante em relação às características de atuação do IAS, que consiste na sua forma de aproveitar-se das fragilidades legais e educacionais presentes nos Municípios. No caso de Sapiranga, "[...] quando do início da parceria, o Município não possuía as legislações que orientassem os princípios de gestão democrática do ensino". Isto possibilitou que o IAS ganhasse fama pela implantação de Leis já existentes, apenas colocando em prática o que a LDB 9394/96 já propunha.

A incorporação de elementos gerenciais e suas implicações para a gestão escolar constitui, segundo aponta a pesquisadora Lumertz (2008, p. 48), a marca mais contundente da parceria público-privada desenvolvida pelo IAS e os Estados e Municípios onde atua. Protagonizada pela ideologia neoliberal da Escola Eficaz, a parceria envolve os sistemas de ensino dispostos a pagarem pelo auxílio do IAS, e a contrapartida da assessoria externa que passa a gerenciar o sistema com base em

três prioridades: as classes de aceleração, as classes de alfabetização e a gestão da escola.

Tributária desta ideologia, engendra-se, assim, segundo Lumertz (2008), uma concepção de gestão da escola que transforma seus gestores em gerentes de empresas, preocupados apenas com o produto final, ou seja, com os resultados em números. E, caso a escola não corresponda às metas, centradas em resultados e na produtividade, é a única responsabilizada pelo fracasso.

Nesse sentido, toda a responsabilidade pela resolução ou não dos problemas referentes ao ensino e à aprendizagem torna-se exclusiva daqueles diretamente envolvidos, a começar pelo diretor, os professores e os alunos. Consequente a isso, conforme sugere a autora, “[...] a Escola Eficaz desobriga o poder público a manter as escolas públicas e de criar mais políticas educacionais, visto que todos os problemas devam ser resolvidos em âmbito local” (LUMERTZ, 2008, p. 57).

Para Lumertz (2008), portanto, a concepção de gestão escolar implementada por meio dessa parceria distancia-se radicalmente da gestão democrática. O modelo gerencial empresarial que se impõe às escolas passa também pela difusão de uma cultura organizacional, que se expressa na utilização paulatina de termos técnicos como otimização de recursos, redução de custos, clientes, metas etc., comuns ao meio empresarial.

Estabelecida a parceria ‘propõe-se’ às Secretarias de Ensino uma série de mudanças que implicam reestruturação das dimensões pedagógica, administrativa e financeira, de modo que se possa controlar a implementação dos programas e seu desenvolvimento em cada unidade escolar. Tais mudanças implicam em alterações no currículo, na organização dos espaços e tempos da escola e seu calendário de atividades, na gestão dos recursos, e na criação do Conselho Escolar.

A autonomia das escolas é substituída pelo controle e fiscalização realizado pelas Secretarias de Ensino, que deve fiscalizar as ações *in loco*, por meio também de uma série de estratégias e procedimentos de burocratização da vida escolar,

como o preenchimento de dados estatísticos, planilhas com índices de faltas de alunos, professores, transferências, ações do plano de desenvolvimento da escola, entre outras.

Às escolas cabe a responsabilidade de elaborar relatórios mensais que traduzam as metas alcançadas em forma de índices estatísticos, que devem ser entregues no início de cada mês à Secretaria de Ensino. São levados em conta os indicadores de sucesso listados com base no número de dias letivos, número de faltas de professores, licenças, faltas de alunos, transferências e movimentações.

No âmbito pedagógico, a parceria, por meio do Manual do Professor, impõe um modelo de planejamento, com conteúdos programados para o ano letivo em forma de projetos, com rotinas pré-estabelecidas para a sala de aula: frequência diária, dever de casa, uso de dicionário, trabalhos individuais e em grupo, leitura semanal de livros (LUMERTZ, 2008).

Lumertz (2008, p. 84) constatou ainda a interferência do Instituto na questão de aquisição dos livros didáticos pelo Município para os alunos. Durante os primeiros quatro anos, “[...] o material era enviado pelo Instituto Ayrton Senna às escolas, mas, em 2001, a prefeitura passou a comprá-los da Editora Global, conforme orientação do IAS, [...] o valor dos livros [cada exemplar] girava em torno de R$ 35,00 a R$ 55,00”.

Contudo, segundo Lumertz (2008), a parceria também trouxe benefícios ao sistema de ensino do Município, como a Lei de Gestão Democrática, especialmente na questão de instituir a eleição de diretores. Entretanto, mesmo ali, impõe-se a “[...] lógica de gestão difundida pelo Instituto Ayrton Senna, que prioriza a competitividade e a eficiência presentes na lógica de mercado, evidenciando os princípios da gestão privada de um espaço público” (LUMERTZ, 2008, p. 71).

Da mesma forma esta autora coloca em destaque outros melhoramentos na Educação do Município, como a implantação do Plano de Carreia do Magistério Público do Município, a instituição do Plano Municipal de Educação e a diminuição da porcentagem de alunos com defasagem idade-série.

Apesar disso, vale frisar que todos os movimentos de criação do Conselho Escolar, de eleição de diretores e de autonomia financeira das escolas foram derivados da atuação IAS e não de uma luta histórica de conquista dos educadores. Neste sentido, segundo Lumertz (2008), acaba-se por passar uma impressão de que o Instituto foi o responsável pelas políticas de gestão nas escolas e no Município de forma democrática.

Embora houvesse, segundo relatado na pesquisa de Lumertz (2008), alguma movimentação contrária dos professores de Sapiranga em oposição à parceria com o IAS, estes mantinham-se em silêncio com receio de que poderiam vir a perder algumas das conquistas durante a vigência do contrato.

Deste modo, impõe-se com eficácia a ideologia da competência realizada por um especialista externo, com base na implementação de um programa de gestão que tem em vista atingir resultados mensuráveis, num processo de privatização do ensino público. Tudo isso passa a ser justificado por meio de um discurso persuasivo balizado pelas noções de organização e de competência, mediante as quais se afirmam a racionalidade das leis de mercado e a competição. Assim, “[...] o ensino passa a ser percebido como mais uma ‘mercadoria’ a ser adquirida de uma ‘unidade de produção’ que é a escola” (PARO, 2000, p. 58).

4.1.2 O Programa Escola Campeã no Município de Joinville (SC)

Joinville é uma cidade localizada na macrorregião Sul do Brasil, no Estado de Santa Catarina. Abriga uma população de 546.981 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2013). É conhecida pelos moradores e turistas como a Cidade das Flores, a Terra dos Príncipes.

As matrículas nas duas etapas iniciais da Educação Básica, excluindo-se a Educação de Jovens e Adultos, compõem um total de 52.594 mil estudantes, distribuídos entre a Educação Infantil (6.085) e o Ensino Fundamental (46.509).

Para Soares (2010), que pesquisou a ação do Instituto Ayrton Senna na rede municipal de educação de Joinville, entre os anos de 2001 a 2008, sob a ótica da subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial, “[...] as parcerias estabelecidas pelo IAS criam condições de instauração de um quase-mercado na Educação Pública, com o foco na gestão, no controle dos processos e nos resultados de qualidade” (SOARES, 2010, p. 68).

Em sua pesquisa, a autora revela que até agosto de 2010 o IAS já havia recebido do MEC mais de sete milhões de reais, referentes ao pagamento pela implantação de tecnologias educacionais expressas nos Programas Se Liga e Acelera Brasil, ambos ligados ao Instituto Ayrton Senna.

Este tipo de parceria entre a esfera pública (o Município de Joinville) e privada (o IAS), ressalta a ausência de críticas ligadas ao IAS, que está inserido no movimento empresarial de responsabilidade social, que acompanha e é funcional ao movimento neoliberal. A relação público/privado, portanto, acompanha o movimento da responsabilidade social, que esconde as reais intenções de alavancar a arrecadação e favorecer o crescimento das empresas parceiras.

Com foco claramente delimitado, os programas do IAS se configuram no ideário do gerencialismo na educação, ou seja, a lógica do privado nas redes públicas de ensino. A implantação do programa Escola Campeã no Município de Joinville, segundo Soares (2010), embora inicialmente tenha encontrado alguma resistência por parte de diretores e da equipe da Secretaria Municipal de Educação, especialmente por sentirem falta de debates sobre esta questão antes de oficializada a parceria, acabou por transcorrer de forma mais tranquila e participativa, segundo informações da Secretaria.

A autora assinala que durante a vigência do contrato foram publicados documentos de cunho mandatório de procedimentos, com o fim de controlar as rotinas administrativas e pedagógicas das unidades escolares, explicitadas no Manual de Procedimentos e Rotinas do IAS. Sob as concepções de gestão empresarial, apesar de não apresentarem peso legal, três destes programas tinham força de Lei: o PDE, a Lei de Gestão Democrática (eleição de diretores) e o Plano Municipal de Educação.

A pesquisa de Soares (2010) aponta ainda que o Plano Municipal de Educação foi embasado nos Quatro Pilares da Educação, de acordo com o Relatório Delors, da UNESCO. Constituindo-se um estratagema administrativo decorrente da parceria com o IAS, que não foi elaborado de forma democrática, uma vez que as metas votadas eram as mesmas contidas no documento oficial do Instituto.

Neste sentido, para Soares (2010), o estudo revelou a subordinação da escola pública aos imperativos econômicos legitimada pela parceria entre o Município e o IAS. Esse processo de subordinação expressou-se, portanto, por meio da adoção de métodos de gestão privada, com foco nos resultados, na competitividade, na padronização, no estabelecimento de rotinas e na normatização de procedimentos nas unidades escolares.

A prática desse programa estabelece e legitima, desse modo, tanto no interior da escola, quanto na relação da escola com as Secretarias de Ensino, uma divisão de tarefas de tipo fabril entre quem planeja - os dirigentes, as Secretarias - e quem executa o planejamento – os diretores, os professores. Como forma de conseguir a adesão dos diretores e professores na execução do planejamento, os dirigentes utilizaram-se da estratégia da cooperação-competição.

Tal modelo de gestão, ou de ‘tecnicismo educacional’, segundo afirma Silva (1995, p. 16), tributário da lógica empresarial de Gerência da Qualidade Total, materializa-se na educação por meio dos Programas do IAS e das parcerias público-privadas entre o Instituto e os Estados e Municípios. A centralidade das ações recai sobre o diretor, por meio de técnicas e de burocratização de processos, remetendo

ao tecnicismo, com a diferença que os meios eficazes e eficientes partem de instituições privadas.

Papel importante no questionamento desse tipo de prática imposta ao contexto educacional no Município de Joinville, segundo relata Soares (2010), foi desempenhado por alguns professores que, durante as entrevistas, ao serem questionados sobre o preenchimento dos diversos formulários de controle, “[...] quase a totalidade dos profissionais concordou que se tratava de uma carga excessiva de trabalho para a qual não havia pagamento de hora-atividade, era uma pressão psicológica, a burocracia era demais” (SOARES, 2010, p. 137).

Além destes motivos, outra pesquisa revelou também que o descontentamento dos professores com a parceria do IAS com o Município de Joinville, e com os mecanismos de controle implantados, deveu-se, principalmente, a que estes passaram a sentir-se “[...] mais diretamente responsabilizados pelo desempenho dos alunos, tendo suas atividades pedagógicas reguladas e controladas e seu desempenho mais associado à ideia de certificação de competência, a incentivos ou punição financeira” (OLIVEIRA, 2009, p. 242).

4.1.3 O Programa Escola Campeã no Município de Montes Claros (MG)

Situado no extremo norte do Estado de Minas Gerais, o Município de Montes Claros abriga uma população de 385.898 habitantes (IBGE, 2013). Dispõe de 62 Centros de Educação Infantil municipal e 61 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, com um total de 5.904 alunos matriculados na Educação Infantil e 18.131 no Ensino Fundamental.

Lélis (2007) realizou uma investigação acerca das implicações das práticas do “Terceiro Setor” na educação brasileira, no contexto da reconfiguração do Estado, analisando entre outros a prática do IAS na gestão da educação pública de

Montes Claros. Em sua investigação relata como impeditivo para a pesquisa documental o fato de a Secretaria Municipal de Educação ter destruído muitos documentos relativos ao Programa no período da parceria entre o IAS e o Município, talvez porque a nova administração não teria julgado importante a preservação de seu acervo histórico documental.

Destaca-se, na análise realizada por esta autora, a constatação de que nenhuma das metas estabelecidas para a gestão da educação do Município pelo IAS teriam ido "[...] além do que já estava posto na Constituição Brasileira, ou em qualquer conjunto de leis educacionais, como função, objetivo ou meta da educação pública" (LÉLIS, 2007, p. 55).

Pelo contrário, a prática do IAS apenas teria legitimado uma concepção empresarial de gestão, que se vai alastrando pelo interior da escola e nos textos legais, traduzida por meio de expressões como: produto, eficiência, educação é um bom negócio, melhor educação, maior produtividade, cultura gerencial que visa resultados, fazer mais e melhor com o recurso, uso racional do tempo, gerenciamento eficaz etc.

Nesse processo de afirmação dessa concepção empresarial sobre o contexto escolar público, o Instituto utiliza o marketing social como meio para legitimar suas ideias. Nesse sentido, o marketing social apresenta-se como

> [...] uma das principais vias de legitimação social das ações que as entidades do Terceiro Setor desenvolvem, e fonte de efetivação de lucros para empresas que investem em filantropia social; [...] no caso do Instituto Ayrton Senna, é a força e o fascínio que o campeão Ayrton Senna ainda exerce sobre a subjetividade brasileira, e em parte, europeia, e o marketing social desenvolvido pelo IAS, que permitem que o mesmo consiga reunir em torno de si valores expressivos em forma de parceria. (LÉLIS, 2007, p. 79).

De forma mais contundente, pode-se perceber essa injunção dos princípios de administração da concepção taylorista/fordista na compreensão que se passa a ter sobre o papel do diretor na escola. Enfatiza-se, em consequência disso, a sua função hierárquica de controle e gerenciamento, de prestador de contas. Quando,

pelo contrário, sabe-se que o papel do diretor no contexto de uma gestão democrática implicaria entender que, “[...] antes de ser um administrador, ele é um educador, [de forma que] lhe compete a responsabilidade máxima em relação à responsabilidade máxima no que diz respeito à preservação do caráter educativo da instituição escolar” (SAVIANI, 2009, p. 246).

No período de vigência do IAS, o diretor passou a ser o gerente, figura máxima da expressão do Programa, escolhido por meio de procedimentos de meritocracia com a finalidade de propiciar o avanço dos processos de “[...] catequização e ideologização da Rede Municipal” (LÉLIS, 2007, p. 79). Essa focalização na figura e no papel gerencial do diretor, característica de projetos orientados para o controle de qualidade, traz como consequências a descaracterização da gestão democrática e do trabalho coletivo nas escolas.

A parceria com o IAS implicou ainda no alinhamento de outras questões relativas às políticas públicas de educação do Município de Montes Claros, como a regulamentação da autonomia financeira das escolas de Ensino, que previa repasse trimestral para a manutenção das escolas, de acordo com o número de alunos matriculados, sendo que a verba deveria ser aplicada conforme as metas estabelecidas no Termo de Parceria; a criação de Conselhos Escolares; e a implementação do Plano Municipal de Educação sob a orientação do IAS, que exigiu que sua elaboração se fizesse de acordo com as metas do Programa Escola Campeã.

4.1.4 O Programa Escola Campeã no Município de Campo Grande (MS)

O Município de Campo Grande localiza-se no Estado do Mato Grosso do Sul e conta com uma população de 832.352 habitantes (IBGE, 2013). É o terceiro maior

e mais desenvolvido centro urbano da região Centro-Oeste, e a 23ª. cidade do Brasil (CAMPO GRANDE, 2004).

O Município dispõe de 94 escolas públicas municipais que compõem a Rede Municipal de Ensino (REME), com 83.319 alunos matriculados distribuídos entre a Pré-Escola (10.695) e o Ensino Fundamental (72.624). A rede municipal tem 692 docentes na Pré-Escola, e 2.832 no Ensino Fundamental (IBGE, 2013).

Segundo Rocha (2008), que realizou uma investigação sobre a parceria entre o público e o privado na educação em Campo Grande, com ênfase nas implicações do Programa Escola Campeã para a gestão escolar, a implantação deste Programa para a gestão escolar municipal se justificada como política educacional no combate à defasagem idade-série, resultante de evasão escolar e reprovações excessivas.

A pesquisa de Rocha (2008) mostra que a parceria com o IAS firmou-se por vontade política do Prefeito para que a Secretaria de Educação "[...] pudesse se adequar aos novos padrões de administração gerencial [...], tendo em vista a possibilidade de uma maior visibilidade do Município no cenário nacional pela implantação de um programa inovador em termos de gestão escolar" (ROCHA, 2008, p. 78).

Por conseguinte, com a parceria com o IAS e a implantação do Programa Escola Campeã, a Prefeitura Municipal de Campo Grande, no que diz respeito às suas políticas de educação, das quais decorrem suas ações no Ensino Fundamental, na promoção da autonomia e na integração entre as escolas da Rede, durante a vigência do contrato, comprometeu-se em "[...] viabilizar recursos necessários à sua implementação, manutenção e aprimoramento de sua política de gestão, procedendo às alterações necessárias para garantir que todas as cláusulas constantes no Termo de Parceria fossem cumpridas" (ROCHA, 2008, p. 81).

Deste modo, segunda esta autora (ROCHA, 2008, p. 84), fica comprometida a autonomia financeira e administrativa das unidades escolares, que passam a ter

suas ações reguladas pelos termos do contrato, pelas metas fixadas no PDE e pela fiscalização do cumprimento das mesmas pelo diretor.

Outra característica que marca a concretização da parceria com o IAS consiste na sua ênfase nos resultados, que pode ser percebida no modo como se "[...] contemplam os participantes da Avaliação Externa por meio de um sistema de premiação" (ROCHA, 2008, p. 100), oferecendo prêmios em espécie, objetos materiais e certificados. Essa premiação indica a lógica do mercado empresarial que se impõe sobre a educação pública, com base na meritocracia.

Analisando os dados referentes aos números de aprovação, reprovação e evasão, Rocha (2008) destaca que os índices eram altos durante a vigência da parceria firmada com o IAS, o que sugere, portanto, que os problemas não foram superados. Ressalta ainda que a porcentagem de reprovação e repetência só diminuiu posteriormente ao fim da vigência do contrato com o Instituto. O mesmo se pode dizer sobre o problema da evasão, uma vez que no início da gestão as classes totalizavam 9.572 alunos, reduzindo para 8.477 nos quatro anos de vigência do Programa.

No campo participação da coordenação pedagógica, os responsáveis pela supervisão se sentiram à margem do processo, visto que, o Programa não previa premiação aos supervisores educacionais. A autora retrata em sua pesquisa o sentimento comum aos supervisores de que o IAS "[...] desconsiderou a importância do seu trabalho junto ao diretor e professores, [...] como apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem" (ROCHA, 2008, p. 103).

Sabe-se que um dos princípios da gestão democrática constitui-se da participação na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP). Entretanto, o Programa Escola Campeã chegou às escolas sem discussão prévia com os gestores, sendo uma decisão imposta, sem consulta aos profissionais da educação. Contrariando o que se espera de um processo de gestão democrática da educação pública, que tem por base a decisão coletiva sobre as finalidades da escola e do trabalho pedagógico que vai realizar com os alunos.

Contrário a tais procedimentos, contudo, entende-se que a construção do PPP, conforme afirma Ferreira (2011), constitui um processo coletivo, desde sua concepção à sua prática, no qual

> [...] o ato de decidir se assenta num processo subjacente, elaborado a partir do conhecimento e apreensão da informação necessária e da intencionalidade que lhe dá sentido. É, pois, um processo dinâmico e contínuo referente a um sujeito (individual ou coletivo) no qual o sujeito que decide, interage com o problema - para aula é necessária a decisão – e seu contexto, encontrando ou tentando encontrar várias soluções alternativas, escolhendo uma delas fundada em determinados critérios. Trata-se, pois de uma reação a uma situação problemática à qual o sujeito necessita dar uma reposta. Esta reposta, quando fruto de uma escolha coletiva não só é mais rica de fundamento e de conteúdo, porque examinada e discutida, como é assumida por todos, porque é escolhida e decidida por todos. (FERREIRA, 2011, p. 310).

A partir do estudo da parceria entre o Município de Campo Grande e o IAS, portanto, entre o público e o privado na educação, Rocha (2008, p. 131) constata também que “[...] na medida em que as políticas sociais passam a ser consideradas como serviços não exclusivos do Estado e ficam sob a responsabilidade do público-não estatal”, abrem-se espaços para entidades não governamentais adentrarem nas escolas.

Por conseguinte, tem-se uma relação entre o público e o privado permeada por ambiguidades, por sobreposições, “[...] indicando a complexidade do cenário educacional tendo em vista que, em muitos casos, o poder público tem sido acionado para subvencionar, direta ou indiretamente, o setor privado”, conforme afirma Dourado (2011, p. 291).

Na parceria do IAS com o Município de Campo Grande, portanto, torna-se visível, sob a justificativa da busca pela melhoria de qualidade da educação, a sobreposição do modelo de gestão escolar tributário das teorias da administração utilizadas no setor privado, amparado nos princípios da “[...] racionalização, produtividade, especialização, controle, [que] constituem os fundamentos da prática da administração na garantia da divisão do trabalho e seu controle em todos os níveis da empresa” (FELIX, 1989, p. 191).

Diagnosticada pelo próprio Instituto como uma escola ineficaz e ineficiente, tornada política pública, resta à Secretaria de Ensino fiscalizar e controlar a implementação dos Programas e aos diretores das escolas executá-los, de forma subserviente, a partir das determinações do IAS, que aparecem como que a solução para a escola pública, apresentada como “uma escola mal gerenciada [e que, por isso,] não é uma escola eficaz, não apresenta os padrões exigidos pelo controle de qualidade, como uma empresa privada” (ROCHA, 2008, p. 133).

Por outro lado, é possível destacar como consequências positivas engendradas pela parceria, a instituição e sistematização de registros, que de certa forma, contribui para a organização do trabalho escolar como um todo; assim como, a viabilização dos recursos necessários para a implementação dos programas, que repercute diretamente sobre a situação financeira das escolas (DANTAS, 2011, p. 40).

Contudo, outra das ambiguidades que marcam esta parceria pode ser constatada na lógica que sustenta a autonomia das escolas na implementação dos programas. Segundo Dantas (2011), a autonomia é tida como uma troca, onde a Secretaria ‘concede’ autonomia às escolas, porém, atrelada à obtenção de bom desempenho e à melhoria dos seus indicadores.

Há ainda o incentivo à competitividade entre as escolas, assim como internamente entre os professores, na busca do melhor resultado mérito, a fim de conseguir premiações. O mesmo processo se revela no processo seletivo para escolha de diretores. Conforme Dantas (2011, p. 50), no Termo de Parceria indicam-se os critérios para viabilizar uma “[...] seleção meritória dos diretores da rede pública de ensino, promovendo uma prova de competência técnica para a avaliação dos candidatos”.

Em sua investigação, Dantas (2011) constatou ainda que, além do processo seletivo de dirigentes escolares, no Termo de Parceria já estava prevista também a implantação de um sistema de avaliação anual de diretores pela Secretaria Municipal de Educação. Nesta avaliação os diretores eram submetidos a um exame

com base em quatro dimensões: pedagógica, administrativa, legislativa e técnica. Conforme o resultado da avaliação o diretor poderia ser exonerado do cargo ou ser transferido para a gestão em outra Unidade de Ensino.

Sobre esse aspecto convém ainda ressaltar que a Parceria do Programa Escola Campeã, utiliza um instrumento gerencial chamado Agenda do Diretor (Anexo 3), um manual de procedimentos de gestão no qual constam todas as ações que o diretor deverá realizar anualmente, semestralmente, mensalmente, bimestralmente, semanalmente e diariamente.

4.1.5 O Programa Escola Campeã no Município de Miracema (TO)

Miracema localiza-se no Estado do Tocantins. Sua população atual, de acordo como IBGE (2013), é estimada em 20.243 habitantes. A rede escolar do Município conta com 4.387 alunos distribuídos entre 2 Centros de Educação Infantil, que atendem 385 alunos, e 11 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, que atendem 4.002 alunos. Além dessas Unidades de Ensino, o Município possui 1 APAE.

Queiroz (2010), analisa os impactos da atuação de instituições do Terceiro Setor nas políticas públicas e, com base nos dados levantados em sua investigação, ressalta que a parceria com o IAS no Município de Miracema gerou descontentamento por parte da comunidade escolar, pois foi imposta e não houve discussão para sua implementação.

Transparece aqui, assim como nos demais Municípios com os quais foram firmadas parcerias com o IAS, já analisados nesta dissertação, a justificação da parceria pela via da busca da eficácia e da melhoria do ensino, regidas pela lógica de administração gerencial e não pela gestão democrática. Nesse sentido, segundo

esta autora, o IAS utiliza-se de uma estratégia de promoção de seus serviços e produtos já legitimada socialmente pelo senso comum, uma vez que

> [...] a valorização das parcerias público-privadas localiza-se no bojo das orientações neoliberais, sobretudo no tocante às políticas sociais. Através da disseminação da ideia de que o sistema público se encontra deteriorado, o Terceiro Setor é apresentado como alternativa viável na execução de políticas. (QUEIROZ, 2010, p. 84).

Por conseguinte, o ensino público, considerado como ineficiente e oneroso para o Estado, tem sido frequentemente alvo de ataques da iniciativa privada. De tal modo que "[...] o Instituto acredita que seus programas são a panaceia para os problemas educacionais, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental no país" (QUEIROZ, 2010, p. 86).

Tal posicionamento autorreferencial se faz perceber em todos os âmbitos de atuação do Instituto por meio de seus programas. Contudo, é na didática e na metodologia do IAS, que tem por base a concepção da Pedagogia do Sucesso, que tais características podem ser mais facilmente detectadas. Em razão disso o IAS salvaguarda para si, no Termo de Parceria, o direito de interferir no currículo, "[...] já que este pré-estabelece os conteúdos, a didática e a metodologia a serem utilizadas em sala de aula, além de orientar a capacitação os professores dos programas para executarem a proposta" (QUEIROZ, 2010, p. 113).

A autora ressalta ainda que, no aspecto da formação continuada oferecida aos professores, os conteúdos são de caráter prático, revelando uma formação docente despolitizada. E mais, que o sistema de avaliação traduz-se mediante práticas anacrônicas e autoritárias, voltadas para o controle dos resultados em detrimentos dos processos de aprendizagem, incluindo a realização de pré e de pós-testes em Língua Portuguesa e Matemática ajustados com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

De forma geral, para Queiroz (2010), a parceria do IAS com o Município de Miracema transforma a Secretaria de Educação do Município em um órgão coordenador e executor da dinâmica organizacional do Instituto, deixando de exercer sua verdadeira função de formular políticas educacionais. O mesmo se dá em relação às escolas, cerceadas em sua autonomia são também lhes tiradas vez e voz na discussão e formulação das políticas adotadas pela Rede.

4.1.6 O Programa Escola Campeã no Município de Mossoró (RN)

O Município de Mossoró está localizado no Rio Grande do Norte. Atualmente, o Município conta com uma população estimada de 280.314 habitantes (IBGE, 2013), e dispõe de 79 unidades escolares, sendo 39 na zona urbana e 40 na zona rural, além de 40 Centros de Educação Infantil. Conforme dados de 2012, o Município tinha um total de 45.704 alunos, distribuídos nas Escolas de Ensino Fundamental, que atendiam 38.232 alunos, e na Educação Infantil, que atendia 7.472.

Segundo Albuquerque (2010), que investigou a implementação do Programa Gestão Nota 10 no Sistema Municipal de Mossoró, entre os anos de 2005 a 2009, o Município resolveu aderir à parceria uma vez que apresentava altos índices de alunos com defasagem idade-série.

O Plano Municipal de Educação, elaborado durante a vigência do contrato, constitui-se elemento-chave para a implementação das políticas educacionais do Município. Uma das políticas resultantes do Plano consistiu na reestruturação da gestão escolar, com a implantação do Programa Gestão Nota 10, que

> [...] provocou a alteração da dinâmica e funcionamento do aparato estatal do Município de Mossoró na concepção de educação. Sob a nova lógica de gestão educacional concebida e implementada pelo IAS, a educação do Município deixou de ser tratada como um direito, mantido e assegurado pelo governo municipal, e passou a ser apresentada/considerada como uma

> prestação de serviços, fiscalizados tanto pela GEED como pelos cidadãos da comunidade local. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 61).

Para garantir o cumprimento das metas estabelecidas pelo IAS, a Prefeitura Municipal instituiu o processo de seleção para os diretores das escolas municipais, que passou a ocorrer em três etapas: prova escrita de caráter eliminatório, exames de títulos e aprovação de uma lista tríplice indicada pela Gerente para nomeação. Entretanto, o vice-diretor não participava desse processo.

O processo de seleção de diretores se justifica na medida em que o diretor é considerado elemento-chave na administração das unidades escolares e precisa ter competência técnica para o cargo. Com a implementação da parceria, o diretor ou administrador escolar, passou a ser chamado de Gestor, "[...] tendo como função gerenciar a escola como se fosse uma empresa; dele se espera liderança total, responsabilidade, controle e criatividades sobre os parcos recursos, e visão de futuro para saber a hora certa de ir em busca de parceiros" (ALBUQUERQUE, 2010, p. 77).

Nas ações realizadas durante a gestão do IAS (2005-2009) se destacam: o Plano Municipal; Plano de Carreiras, Cargos e Salário (PCCV); Plano Anual de Trabalho – PAT; a avaliação interna e externa das unidades de ensino; implantação de sistemas de dados gerenciais; publicização dos resultados; provimento de insumos básicos necessários ao bom funcionamento das escolas; implantação do Projeto Pedagógico, Regimento Escolar e Conselho Escolar. (ALBUQUERQUE, 2010).

Durante a vigência da parceria do IAS com o Município, além da eleição de diretores, estabeleceram-se também a nucleação das escolas, a normatização e padronização do porte de cada unidade escolar, e a implantação do sistema de avaliação interno e externo das escolas.

Contudo, as mudanças ocorridas não vêm acompanhadas do respeito aos profissionais envolvidos na construção da educação do Município. Pelo contrário, erige-se um tipo de gestão escolar impositiva com base "[...] na transposição de

teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola” (OLIVEIRA, 2011, p. 96).

Neste modelo de gestão, altamente burocratizado e centralista, cada Unidade de Ensino, que já está obrigada pela LDB n. 9.394/96 a cumprir os 200 dias letivos/800 horas, passa a ser fiscalizada com base nos seguintes índices estatísticos de eficiência: 98% de frequência de alunos; 98% de frequência de professores; 2% de reprovação por falta de alunos; 95% de aprovação; 5% de distorção idade-série; 95% de alunos alfabetizados.

A forma como o Programa se impõe sobre a prática das escolas e o controle de fiscalização exercida sobre o diretor, acabam por criar uma distorção na função e nos resultados destes indicadores estatísticos estabelecidos a partir de metas fixas e prontas, uma vez que passam a ser utilizados para camuflar a realidade educacional do Município, pois

> [...] embora o Município venha realizando pressões por melhores resultados, utilizando estratégias de premiação, capacitação de diretores, coordenadoras pedagógicas e professores, muitas cobranças, sua prática clientelista, de indicação de diretor, [tudo isso] provoca um fenômeno interessante em relação às avaliações: a incongruência entre os dados estatísticos informados pelos diretores (que não querem perder o seu cargo por não atingirem as metas) e os dados revelados pela avaliação externa. (ALBUQUERQUE, 2010, p. 93).

Trabalhar com objetivos, metas, indicadores educacionais, são recomendações do Banco Mundial para a gestão de políticas públicas educacionais. Neste sentido, para atingir as metas as escolas realizam atividades de incentivo à frequência de alunos, prêmios para alunos e professores, além de medalhas. Entretanto, a imposição destas metas acarretou sobrecarga no trabalho dos professores, estresse, além da pressão psicológica dos diretores (ALBUQUERQUE, 2010).

4.2 IMPLICAÇÕES DA GESTÃO DO IAS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Como parte deste estudo exploratório, e tendo em vista compreender a atuação do IAS na educação pública, nesta seção se destacam elementos para a análise das implicações da implantação do programa Escola Campeã pelo Instituto Ayrton Senna na gestão pública escolar, recolhidos das pesquisas empíricas apresentadas na seção anterior deste capítulo.

No Quadro 6, a seguir, estabelece-se uma síntese comparativa entre as implicações da atuação do IAS para a gestão da educação dos Municípios apresentados na primeira seção deste capítulo, antes e depois da parceria:

EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL ANTES E DEPOIS DA PARCERIA COM O IAS	
ANTES	**DEPOIS**
Gestores escolares escolhidos por indicação, na sua maioria política.	Gestores escolhidos por competência técnica, eleição e lista tríplice, com avaliação anual.
Gestores responsáveis pelo administrativo e financeiro da escola.	Gestores responsáveis pelo administrativo, financeiro e pedagógico da escola.
Compra de materiais, reparos e manutenção das escolas eram incumbências da Prefeitura.	Compra de materiais, reparos e manutenção cabem aos gestores das escolas, com repasse trimestral de verbas.
Falta de dados: de evasão, índices de aprovação e reprovação, alunos com defasagem idade-série, dentre outros.	Uso de planilhas de acompanhamento estatísticos mensais e do Programa SIASI, do IAS.
Não havia normatização.	Normatização das autonomias administrativa, pedagógica e financeira.
Secretaria de Educação dita as regras às escolas, fundamentando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.	Implantação de normas e diretrizes próprias do Sistema Municipal regulamentadas em Lei e elaboração do PME. Conforme modelo do IAS.
Altos índices de alunos com defasagem idade-série e não-alfabetizados.	Implantação dos Programas Se Liga e Acelera.
Falta de critérios para a escolha dos professores de 1ª série.	Normatização de escolhas acrescida de um percentual no salário conforme número de alfabetizados da turma.
Gestores desqualificados para exercer a função.	Implantação Programa Escola Campeã.
Escolas sem Projeto Político Pedagógico implantado.	Implantação dos PPP nas escolas, conforme critérios estabelecidos pelo IAS.

QUADRO 6 – EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL ANTES E DEPOIS DA PARCERIA COM O IAS
FONTE: A autora (2014).

O IAS, portanto, como se viu nos processos de parceria com os distintos Municípios selecionados, tem um discurso ideológico correlacionado com a figura do piloto Ayrton Senna. No discurso elaborado pelo Instituto a palavra-chave é sucesso, que se traduzem na prática por meio da competência e da organização, conforme ilustra a entrevista concedida por Viviane Senna ao Almanaque Abril:

> [...] o Instituto é um centro de produção de conhecimento, onde estudamos os desafios e, a partir disso, desenvolvemos soluções inovadoras. É como um laboratório farmacêutico, que estuda determinados vírus ou bactérias que causam males à população: ele desenvolve conhecimentos e fórmulas que são transformados em remédios, distribuídos em postos de saúde e farmácias. É isso que fazemos com a educação. Somos um centro de produção de conhecimento e inovação em educação de larga escala. Nossas vacinas podem ser distribuídas por todas as secretarias municipais e atingir todas as crianças que passam por aquele problema. Trabalhamos com o sistema público de educação e em mais de 1.300 cidades, um quinto das cidades brasileiras. É uma megaoperação em todos os Estados, em todas as regiões. (SENNA, 2012, p. 15).

Para o IAS, portanto, a meta principal de seu empreendimento na educação pública é a introdução da lógica privada e a abertura à participação da sociedade civil por meio de organizações (ONGs, Institutos, Fundações). O discurso das soluções inovadoras revela, desde a sua gênese, a tendência de empresariamento da educação, garantido pela parceria público-privada, e tem-se consolidado numa perspectiva substitutiva às ações do Estado neoliberal, principalmente na área social.

A escola, por meio dos processos gerenciais que se vão constituindo em seu interior, pouco a pouco vai assimilando em suas práticas e relações este discurso, afastando-se de uma prática democrática. Assim, a ideologia privatista e burocratizante, sobre que se sustentam as práticas de parceria do IAS, expressa “o saber que se mercantilizou em detrimento do capitalismo, propiciando a veiculação das ideologias das pedagogias hegemônicas nas instituições de ensino, veiculadas por ONGs que adentram nos sistemas de ensino públicos” (CURY, 2000, p. 106).

Como consequências da implementação do Programa Escola Campeã podem ser destacadas: a responsabilização das Prefeituras pela promoção de reformas legislativas com o objetivo de alavancar a autonomia das escolas; a reorganização dos Municípios pelo IAS, em conformidade com as diretrizes da LDB 9.394/96; e ainda, a Lei de eleição de diretores, mediante realização de prova com caráter eliminatório; o planejamento das ações do gestor direcionado para qualidade com ênfase em resultados para a escola eficaz, descritas no Manual do Programa Escola Campeã; sistema de registro de dados mensuráveis envolvidos no processo ensino aprendizagem; e criação de sistema de avaliação municipal.

O IAS, portanto, não representa uma simples ONG, haja vista, que é uma empresa de negócios, principalmente a marca Senna. Pautado na lógica capitalista, agrega em torno de si parcerias público-privadas traduzidas como políticas de assistência social, mas com o objetivo de camuflar os processos de privatização da escola pública. A implementação da gestão gerencial está na contramão da gestão democrática, instituída na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96.

Segundo Adrião *et al.* (2012, p. 537), esse tipo de contratação de assessoria para gestão educacional de Redes de Ensino Público, muito comum no Brasil atualmente, caracteriza-se

> [...] como modalidade pela qual a administração pública firma convênios ou contratos com instituições privadas, tendo por objetivo: a elaboração de orientações gerais para o funcionamento da rede escolar (Plano Municipal de Educação; estatuto do magistério; alternativas de planejamento e avaliação das escolas, entre outras); a formação de gestores das escolas e de técnicos da administração municipal; a definição de estratégias e diretrizes educacionais. (ADRIÃO *et al.,* 2012, p. 537).

Contudo, o processo de conquista social de gestão democrática da educação precisa pautar-se por outras bases que não a privatização do ensino público, que não a subserviência aos ditames do mercado e do gerencialismo empresarial. Dessa forma, “[...] compete à direção do processo o funcionamento de instituições comprometidas com a formação humana [...], e o conhecimento que

ilumine as diversas formas democráticas de condução do processo educacional" (FERREIRA, 2000, p. 14).

A gestão escolar vive nos tempos hodiernos uma radical contradição, pois embora se tenha conquistado relativa autonomia pedagógica e administrativa, consubstanciada no Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Conselho Escolar, não se tem ainda autonomia financeira, uma vez que os recursos repassados não são suficientes e as escolas sobrevivem de festas juninas, de bingos, rifas, dentre outras atividades para complementar os custos e desonerando o Estado do seu papel.

Tal contradição radical diz respeito ao entendimento e prática do papel do diretor/gestor, que em lugar de um gerente constitui-se em um educador comprometido com a efetivação do Projeto Político Pedagógico. Entretanto, falta-lhe a necessária "[...] autonomia em relação aos escalões superiores" (PARO, 2000, p. 11).

Nesse contexto, vale destacar aquilo que, para Dourado (2011), constituem pontos fulcrais de um processo de democratização da escola e da gestão: relativizar o papel da escola; recuperar na escola o trabalho docente; problematizar as formas de movimento ao cargo de dirigente e a função do diretor na escola; democratização do poder; criar e consolidar novos mecanismos de gestão e de construção participativa do Projeto Político Pedagógico; a importância do Conselho Escolar; rediscutir a organização do trabalho no interior da escola; rediscutir a autonomia e o papel dos movimentos e sua participação efetiva no interior da escola (sindicato, grêmio estudantil, funcionários, associação de pais); avaliação institucional; autonomia financeira da escola; democratizar as informações para todos os segmentos da escola; e articulação com outras esferas.

A democratização da escola pública e de sua gestão, portanto, não se fazem por imposição, ou por pacotes, tampouco a partir das ingerências dos setores privados na condução das políticas e práticas educacionais. Nesse sentido, tem-se por suposto que as políticas públicas determinadas em cada contexto histórico

podem servir para descaracterizar ou alavancar a “[...] democratização que se faz na prática, [...] guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades. A democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (PARO, 2000, p. 18).

Consequente a isso, pode-se afirmar que o Instituto Ayrton Senna, nesse contexto histórico, político, econômico e educacional, representa a materialização da concepção de gestão neoliberal e da subserviência das instituições aos ditames do mercado financeiro global, que se transplanta para a educação pública por meio de estratégias de gerencialismo por resultados, do eficientismo, da competitividade e da meritocracia.

Com base nos levantamentos bibliográficos e na análise documental expostos até aqui, supõe-se ter elaborado um quadro amplo, conceitual e categorial, que permitirá, na sequência desta dissertação, analisar as implicações da prática do Instituto Ayrton Senna na gestão da educação municipal de São José dos Pinhais – PR.

5 A PRÁTICA DO INSTITUTO AYRTON SENNA NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Neste último capítulo deste estudo exploratório e bibliográfico se analisará a parceria empreendida entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais – PR. Aqui se tem o objetivo de compreender analiticamente as implicações e alterações produzidas na gestão das escolas municipais durante o período da parceria.

Em vista disso, com base em documentos e entrevistas, serão analisadas as medidas expressas pela Secretaria Municipal de Educação, que materializam na prática a parceria entre a Prefeitura de São José dos Pinhais e o Instituto Ayrton Senna, no sentido de buscar desvelar as determinações e consequências desta prática para a educação municipal.

Segue-se o capítulo primeiramente fazendo a caracterização do Município de São José dos Pinhais de modo a estabelecer o contexto em que se firma a parceria com o IAS; depois, apresenta-se brevemente a realidade da educação no Município no período da parceria; e, finaliza-se o capítulo analisando-se a prática do IAS na gestão da educação municipal, com base nos depoimentos de cinco profissionais da educação do Município, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

O Município de São José dos Pinhais está situado na região metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná. Inicialmente, o território foi ocupado por indígenas, povos caçadores e coletores e, depois, com a chegada dos europeus

(portugueses e espanhóis), por grupos que faziam parte das famílias linguísticas Jê e Tupi-Guarani. Em busca de ouro ou índios para o trabalho escravo, uma das expedições que partiram de São Paulo para os sertões descobriu ouro no litoral paranaense e, posteriormente, passaram a procurar riquezas minerais (MAROCHI, 2010).

Nessa época, com o resultado positivo da descoberta de ouro em rios do planalto, duas expedições partiram de Paranaguá provocando o surgimento do Arraial Grande, povoado por imigrantes europeus, de início pelos portugueses, situado junto ao Rio Arraial. O crescimento do Arraial Grande aconteceu de forma rápida e desordenada, pois a intenção dos portugueses era de permanecer enquanto houvesse ouro, entretanto, alguns se instalaram ali, tornando-se proprietários de grandes extensões de terra na região (MAROCHI, 2010).

Em 1690, ocorreu a inauguração da Capela de Bom Jesus dos Perdões, na Fazenda Águas Bellas. Em 1721, surgiu a povoação da Freguesia de São José, com uma população pobre e pequena, que vivia da agricultura de subsistência e alguns habitantes que se dedicavam ao comércio. A povoação da Freguesia, na administração colonial, era assistida por uma autoridade eclesiástica local e possuía representantes junto à administração pública da vila a qual pertencia (MAROCHI, 2010).

O aumento populacional deu-se com a vinda de imigrantes poloneses, italianos e ucranianos, a partir dos anos de 1852. E, em 8 de janeiro de 1853, a Freguesia foi elevada à condição de Vila. Em 5 de abril de 1877 foi criada a Comarca de São José, e em 27 de novembro de 1897, a vila foi elevada à categoria de cidade (MAROCHI, 2010).

Mais recentemente, já nas décadas de 1970 e 1980, a cidade seguiu com seu crescimento constante. Nos anos 90, a população dobrou devido às políticas de incentivos fiscais do Governo Estadual, atraindo montadoras de veículos para o Município, como foi o caso da Renault e também da Audi. Essas políticas estavam atreladas com o momento de reestruturação capitalista do Governo Federal, liderado

por Fernando Henrique Cardoso, filiado ao PSDB. O governador do Estado do Paraná, Jaime Lerner, estava a cargo do PDT, que difundiu políticas neoliberais, juntamente com o Banco Mundial.

A população atual do Município é de 287.792 (IBGE, 2013). Abriga fábricas como a Volkswagen – AUDI, Renault, Nissan, Montana, O Boticário, Nutrimental, Cequipel, dentre outras, sendo o terceiro polo automobilístico do país. Abriga ainda o Aeroporto Internacional Afonso Pena (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2013).

O setor de agricultura se desenvolve de maneira acentuada, com lavouras de feijão, batata, hortaliças, morando e camomila. A extensão territorial é ampla na zona rural. O Município tem o terceiro lugar em arrecadação no Estado do Paraná. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM é de 0,758, considerado um índice bom, segundo parâmetros do próprio IDH.

Quanto aos dados educacionais, o número de docentes que atuam no Ensino Fundamental é de 1.972 e, de 172, que atuam na Educação Infantil. O Município dispõe de 58 escolas de Ensino Fundamental e 33 Centros de Educação Infantil. O total de matrículas no Ensino Fundamental - anos iniciais é de 22.281 alunos e, na Educação Infantil, totalizam 3.501 (IBGE, 2012).

O Município conta com 2 APAES, 4 Centros Municipais de Atendimento Especializado, 1 CAIC, 1 Usina de Conhecimento, 1 Centro de Avaliação e Estimulação Precoce, 1 Escola para deficiência auditiva e um Centro para crianças e adolescentes com deficiência visual, 1 Escola Especial e 1 Centro Municipal de Iniciação para o trabalho.

5.2 REALIDADE DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

São José dos Pinhais, no que diz respeito às normatizações da educação municipal, criou a Lei n° 02, de 01 de março de 1993, que no artigo 7° trata da

estrutura de organização básica da Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, constituída de Unidades de Deliberação, Consulta e Aconselhamento, prevendo a existência dos Conselhos Municipais de Educação, de Saúde, de Promoção Social, de Indústria e Comércio, de Contribuintes.

Neste sentido, passa a existir o Conselho Municipal da Educação, porém, seu funcionamento ainda precisava ser regulamentado. Essa regulamentação foi criada pelo Decreto n° 217, de 03 de dezembro de 1997. Ressalta-se que este é o único Conselho do Município regulamentado por decreto e não por Lei específica.

Em 1998, foi criada a Lei n° 16/1998, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Vencimentos e Carreira do Magistério Público Municipal, que foi revogado pela Lei n° 525, de 25 de março de 2004, que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos Municipais, elaborada por uma assessoria de caráter privado. Nessa Lei foi excluída a Licença Prêmio.

Em 2001, foi criada a Lei nº 237, de 18 de outubro de 2001, que dispõe sobre processo de escolha de diretores das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais. Essa Lei foi alterada posteriormente pela Lei nº 276, de 28 de dezembro de 2001, pela Lei nº 438, de 3 de setembro de 2003 e pela Lei nº 631, de 22 de outubro de 2004. Cabe ressaltar que no período anterior a 2001, os diretores das escolas eram empossados por indicação política do prefeito e vereadores.

Ainda em 2001, as creches passam a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, com a nomenclatura de Centros de Educação Infantil. E, a partir de 2003, a merenda foi terceirizada e as escolas rurais passam por um processo de nuclearização.

Em 2004 é promulgada a Lei nº 632 de 29 de outubro de 2004, que disciplina a Organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de São José dos Pinhais. Essa Lei garante a autonomia do Município em relação às Leis do Estado, desde que suas Leis específicas sejam aplicadas em consonância com as Leis Federais.

É nesta conjuntura que, segundo Schlögel (2004), o Município assumiu os compromissos de parceria público-privada com o Instituto Ayrton Senna, que incluíam:

> [...] coordenar o Plano Municipal de Educação, priorizar os compromissos estipulados no Plano, priorizar o Ensino Fundamental, assegurar a correta e pontual destinação dos recursos institucionais para a educação e a transparência no seu uso, implementar mecanismos que assegurassem o funcionamento da SEMED e a autonomia das escolas, implementar políticas de carreira, estabelecer metas de qualidade para o desempenho dos alunos, implementar programas de triagem de alunos, alfabetização e regularização do fluxo escolar. (SCHLÖGEL, 2004, p. 33).

Antes da parceria com o Instituto, a gestão das escolas de São José dos Pinhais, era de indicação política de prefeitos e vereadores, para a função de diretor podendo ser cargo comissionado; e, na maioria das vezes, não tinha formação em Pedagogia ou áreas afins na educação.

Schlögel (2004) destaca também que a filosofia da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no período de 2001-2004, propunha escola municipal gratuita de excelência e de qualidade singular, e aos profissionais da educação formar uma equipe capaz e comprometida com a educação (Anexo 7). Neste sentido, eram objetivos do Plano Anual de Trabalhos (2001-2004):

> [...] priorizar a ação voltada para o atendimento qualitativo e quantitativo do Ensino Fundamental; dar continuidade e implementar programas que tragam resultados positivos para a aprendizagem dos alunos; priorizar programas que visem à formação integral do cidadão; implementar e gerenciar os Programas de Gestão Municipal e Escolar; oportunizar a todos, educadores e alunos, o conhecimento das diferentes linguagens culturais e ação esportiva, com o objetivo de melhorar a concentração, criatividade e as relações inter e intrapessoais; esclarecer e acompanhar, continuamente, os resultados estabelecidos enquanto políticas educacionais da Secretaria da Educação. (SCHLÖGEL, 2004, p. 33).

Com o apoio do Instituto Ayrton Senna, no ano de 2002, são implantados os Programas Acelera e Se liga, com o objetivo de corrigir distorções relacionadas com a defasagem idade-série e alfabetização. O grande desafio era a "[...] busca de melhoria de resultados com a aprovação de alunos" (SCHLÖGEL, 2004, p. 34).

A Lei n° 632, de 29 de outubro de 2004, que disciplina a Organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de São José dos Pinhais, foi criada em consonância com a atuação do Conselho Municipal da Educação, e a partir da qual foi sendo elaborado o Plano Municipal de Educação, do qual se destacam dentre outras diretrizes dessa gestão:

> [...] a implantação do ensino de língua estrangeira moderna Inglês; continuidade no Programa Criança.net, o qual criou laboratórios de informática em algumas escolas da rede; criação do Programa de Ação Cultural e Esportiva – PACE, oficializando a importância da Educação Patrimonial, das Artes Cênicas, da Literatura, da Dança, da Música, como também a Motricidade Humana para desenvolvimento da criança; merenda escolar terceirizada; renovação da educação especial, com equipes descentralizadas; avaliação externa da SEMED. (SCHLÖGEL, 2004, p. 42).

Com base na análise dos objetivos do Plano Anual de Trabalho, assim como das diretrizes expressas no Plano Municipal de Educação, pode-se afirmar a concepção gerencialista que começa a determinar o rumo e a prática da educação no Município. Tal consideração pode também ser percebida quando se lê o texto da missão da Secretaria de Educação nesse período:

> [...] no tocante à missão da Secretaria da Educação, gestão 2001/2004, diz o texto, em sua íntegra: A Secretaria da Educação de São José dos Pinhais tem por missão apoiar as instituições de ensino públicas, principalmente as municipais, para que desenvolvam um trabalho autonomamente eficaz, sempre voltado para o sucesso do aluno. (SCHLÖGEL, 2004, p. 56).

Assim, se vai paulatinamente criando outra concepção de escola, de trabalho pedagógico, de função do diretor de finalidades educativas, subservientes a um tipo de gerencialismo empresarial assumido internamente pela parceria, e em contradição com o currículo da educação municipal já vigente desde antes do

estabelecimento da parceria. Um currículo construído pelos ideais dos profissionais da educação que atuavam na educação municipal no qual se expressava a conquista de uma escola pública democrática e libertária, como sendo aquela que exprimia as aspirações da população “[...] no tocante à construção de uma sociedade mais justa, identificada com os interesses e necessidades da classe trabalhadora" (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 1995, p. 8).

5.3 O IAS NA PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Nesta seção analisa-se a prática do IAS na gestão da educação municipal, com base nos depoimentos de cinco profissionais da educação do Município, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas propostas a cinco profissionais da educação do Município, cujos nomes serão mantidos no anonimato e serão identificados pelas letras A, B, C, D e E.

Destaca-se que esses profissionais vivenciaram a parceira e continuam na Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais. A entrevista continha questões sobre propostas do IAS, formação continuada, Programa Escola Campeã, políticas educacionais, gestão escolar, Manual Escola Eficaz, Projeto Político Pedagógico, gestão democrática e participativa (Apêndice 1).

O período da parceira com o Programa Escola Campeã, do IAS, durou oito anos, de 2001 a 2004, e teve continuidade no período de 2005 a 2009 com a Rede Vencer. Em relação às vantagens da parceria com o IAS, o ponto forte do IAS era a gestão escolar, destacada na fala do Profissional A:

> [...] o IAS trouxe uma organização às escolas. Antes do Instituto as escolas não tinham uma diretriz vinda da Secretaria da Educação, tinha o currículo que era igual no Município, mas cada escola caminhava com certa

> autonomia, porém, sem um objetivo, sem um foco, sem uma organização sem uma diretriz na verdade. (Profissional A).

Para o Profissional C, o foco do trabalho foi a gestão escolar, uma vez que que nesse período "[...] foi trabalhada a gestão escolar com os diretores; fortaleceu o trabalho de diretores nas escolas, que naquela época as diretoras nem faculdade tinham".

Já, para o Profissional E, a parceria era uma "[...] proposta burocrata que visava somente o preenchimento de planilhas".

Na visão do Profissional D, a parceria contribuiu com a educação municipal, pois

> [...] eles trouxeram a questão da aceleração, que tinha umas vantagens até porque a gente podia tirar as crianças que estavam com distorção de série. [...] acho que foi uma contribuição essa fase é, eles trouxeram [...] um protocolo de ações pra fazer. Ela contribuía porque dava uma organização, um norte. É lógico que tinha coisas que as vezes a gente não conseguia estar seguindo ali, contribuiu um pouco sim pra gente ter uma organização. (Profissional D).

O Profissional C destaca que foi dada orientação em todos os setores da escola: "[...] uma das regras, das metas do programa, era a escolha do diretor através de uma consulta à comunidade escolar e ao público externo".

Em relação às propostas do IAS para o Município, os Profissionais A e B assim as descrevem:

> [...] eram em relação ao monitoramento de faltas, frequência de alunos e professores, também a relação das notas de alunos de primeiros e segundos anos referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O foco principal era em relação à alfabetização, [...] e também o foco era a organização administrativa da escola. Quem era responsável pelo que, quais as ações do diretor, quais as ações do professor, quais as ações do pedagogo. Na verdade o primeiro impacto que eu acho que teve foi que ele trouxe assim, bem claro o papel de cada um dentro da escola. (Profissionais A e B).

Vale destacar que os aspectos apontados pelos profissionais estão presentes no Manual Gerenciado a Escola Eficaz já salientado nesta pesquisa. Nas palavras do Profissional C fica evidente que os profissionais "[...] levavam em conta

aquele manual da Escola Eficaz, aquele azul, aqueles azuis. Era o tijolão. Na realidade eram todas as orientações que tinha todos os setores: pedagógico, financeiro, administrativo".

A sistemática adotada pelo IAS e a Secretaria de Educação era a formação quinzenal com gestores, com a representante do Instituto na figura da senhora Hilda, que apareceu várias vezes nas entrevistas, conforme relatam os Profissionais A e B: "[...] era pela pessoa do Instituto Airton Senna, acompanhado pelos profissionais da SEMED. Mas, assim, na verdade as pessoas da SEMED só participavam, eles também tinham a formação deles, como os diretores também tinham".

Nas palavras do Profissional D, pode-se perceber esta relação entre a Secretaria e o Instituto: "[...] tinha o pessoal da SEMED que acompanhava, mas quem fazia a formação era a Hilda, uma representante do Instituto Airton Senna".

O acompanhamento das escolas era realizado, portanto, pela equipe da SEMED sob a orientação do Instituto, conforme os Profissionais A e B expõem:

> [...] na primeira fase tinha uma pessoa que era responsável pela escola, com os gráficos e as planilhas. Porque assim, a escola tinha que enviar os dados para a Secretaria. Eles analisavam esses dados e retornavam à escola com base nos dados do mês anterior. E, na segunda fase, as visitas eram quinzenais. Então, era uma frequência maior para fazer esse acompanhamento. A Secretaria estava mais presente na escola para fazer o acompanhamento. Eles tinham uma pessoa dentro da Secretaria da Educação que era responsável por um número 'x' de escolas. Então essa pessoa ia mensalmente à escola, conversar com a direção para saber as metas que foram alcançadas, as dificuldades, o porquê tal meta ainda não foi alcançada, o que a escola estava fazendo para o alcance daquelas metas, trazia ideias. Sentavam junto para pensar. Pensava junto com a escola o que poderia ser feito como sugestão para o alcance daquelas metas. (Profissionais A e B).

O Profissional C reafirma essa metodologia adotada dentro da Secretaria. A Superintendente "[...] tinha a responsabilidade de acompanhar tantas escolas. E elas acompanhavam, [...] tinha uma ficha que controlava todos os assuntos referentes à escola. Desempenho, faltas, tudo".

Uma das vantagens apontada pelos profissionais entrevistados está na autonomia financeira conquistada pelas escolas na época da parceria, sendo que,

conforme relata o Profissional D “[...] uma outra coisa boa, que eu esqueci de falar que a auto-gestão que passou a ter nas escolas e antes não tinha, repasse de verba para as escolas [...] porque aí você não precisava ficar pedindo coisas da escola lá na Prefeitura”.

Na visão do Profissional C, a parceria retratou vários pontos positivos como:

> [...] manual do professor; [...] a própria prova do Município. Naquela época foi feito uma vez e foi pago uma empresa. Claro foi feito com todos os alunos daquela série, foi feito numa série só para todos os alunos e foi pago uma fortuna. Hoje nós fazemos a prova por amostragem, não é integral porque eu não tenho condição. Mas por amostragem não gasta muito, 4 mil reais eu acho que faço a prova isso porque tenho que mandar fazer a cópia da prova. Porque a correção, os gráficos tudo é feito aqui e a análise é em função dos descritores e dos eixos, nós mesmos fazemos. Isso é economia para o Município. [...] Até fazer um cronograma anual como eu tenho feito aqui, isso aqui a gente trás de lá.

Com base nas falas dos Profissionais A e B pode-se estabelecer um paralelo entre o antes e o depois da educação do Município com a parceria com o IAS. Segundo estes Profissionais,

> [...] antes do Instituto não tinha uma diretriz, os diretores eram indicados politicamente e eu percebi assim na época que eu era professora que não tinha tantas reuniões pedagógicas, assim como encontros de pedagogos, tinha escola que nem pedagogos tinham na época. Exatamente. E com o Instituto, acredito que ele veio trazer algumas situações em que se tornou mais organizada, como eu disse anteriormente, cada um ficou sabendo qual era o seu papel dentro da escola e organizou-se a gestão e dessa forma acabou se organizando o contexto da escola no geral. Foi criado o Conselho Municipal de Educação, se tornou sistema próprio. Eleição de diretores, o Conselho Escolar, o Regimento, o PPP, a questão da formação dos professores foi diferenciada. Quando os professores da alfabetização eles tinham que ter cursos e os da primeira série, houve um investimento maior, no que diz respeito à alfabetização. O currículo era o mesmo, porém, com o foco no trabalho explorando as atividades pedagógicas. (Profissionais A e B).

Enfático, o Profissional E afirma: “[...] nunca acreditei que uma proposta imposta na educação pudesse dar algum resultado positivo”. Concorde a isso, destaca-se que as mudanças implementadas especialmente no tocante ao plano de carreira resultaram, segundo relatam os Profissionais A e B, em prejuízos aos profissionais da educação:

> [...] o plano de carreira foi uma das exigências do Instituto. O plano de carreira, o PPP e a eleição de diretores. Inclusive agora que eu lembrei, que tinha até a proposta de nós termos um plano curricular e não um currículo. [...] Tiveram algumas mudanças que no final o prejuízo da carreira é muito grande, principalmente a questão de avanços, de cursos, a licença prêmio, tem a questão de que a formação continuada do professor não é valorizada para avanço de carreira. A própria avaliação de desempenho que antes não tinha e depois foi adotada também. (Profissionais A e B).

Consequente a isso, o Profissional E relata que "[...] até hoje eu não vi a educação de São José progredir ou tem poucos avanços, acredito que está muito longe de se dizer que São José tem uma qualidade em educação boa". O avanço na questão da qualidade da educação do Município com a parceria passou a ser representada apenas por números em função dos resultados previstos e atingidos nas metas e indicadores, conforme indicam os profissionais A e B:

> [...] a qualidade foi aferida por números e por avaliações externas, inclusive o Instituto tinha sua própria avaliação. Municipalmente houve um avanço agora em termos de qualidade. Assim de aprendizagem que fica um pouco difícil de dizer. Era feito as comparações, os índices eram feitos, bimestralmente verificava-se os avanços. Deu para perceber assim que quando se coloca no papel as dificuldades, você acaba tendo que correr atrás, que está ali explicito, tem números, não tem como você discutir. Então daí o diretor, os professores tinham que correr atrás. E havia essa preocupação, por parte da escola em melhorar os seus índices de superação disso. [...] havia sim um ranqueamento de escolas, porque isso era exposto em reuniões. Na segunda fase não, isso não aconteceu. As escolas elas eram parabenizadas quando elas demonstravam avanços, mas de uma forma individual e não exposto ao grupo. E ela era comparada com ela mesma, no avanço dela mesmo, não com as demais. (Profissionais A e B).

O Profissional C, por seu lado, avalia como positivo a melhoria da qualidade de ensino na escola em que atuava: "[...] melhorou a qualidade de ensino com o Instituto. Na minha escola houve sim, quando o Ayrton Senna entrou eu lembro que estava com o IDEB bem baixo, era 3,1, depois só foi subindo".

Entretanto, a parceria do Município com o IAS também enfrentou resistências. A resistência para a implantação das metas estabelecidas pelo IAS foi grande, como afirmam os Profissionais A e B:

> [...] houve resistência principalmente na primeira fase pela forma como ele chegou. As diretoras eram cobradas e muitas vezes exposto em reuniões os

> pontos frágeis das escolas, e isso fazia com que elas ficassem numa situação vexatória com comentários desnecessários e isso levou a uma resistência tanto que na segunda fase teve que ter todo um trabalho de convencimento, de conquista pra poder dar sequência aos objetivos do Instituto, mesmo do Programa Rede Vencer e buscar uma credibilidade que até então estava comprometida. E, a questão maior da resistência foi que não foi discutido, surgiu de um dia para o outro, de cima pra baixo e chegou o pacote pronto e os diretores que tiveram que executar as ideias. Não foi discutido, não foi pensado, não foi construído. Ele chegou e foi imposto de cima pra baixo. Pela questão até de postura, algumas cobranças que poderiam sim ter sido feitas, mas de uma forma individual e não tão exposta. (Profissionais A e B).

Na entrevista com o Profissional C percebeu-se uma visão diferenciada sobre a parceria. Para este, o processo de parceria não teve resistência "[...] porque era só com os diretores e para eles essa formação foi muito boa; [...] claro que a cobrança exigia de algumas algo mais, aí sempre um pouquinho de resistência sempre tem".

Já, para o Profissional C, a questão da resistência teve outro sentido, "[...] porque vinha esse manual que tinha que ser preenchido e o pessoal não gostava muito, era muito burocrático. Os procedimentos que tinha no Manual Escola Eficaz acredito que veio auxiliar, por mais que era cansativo, às vezes você tinha muita leitura, tinha que ficar muito em cima, mas eu acredito contribuiu".

Conforme expressam as falas dos Profissionais A e B, houve alterações também no exercício da função do pedagogo, que se tornou nesse processo mais burocrática:

> [...] na primeira fase o pedagogo foi totalmente excluído do processo. Já na segunda fase ele tinha um papel fundamental no processo em relação à superação dos índices baixos de notas e quando não também quando a escola não dava conta da alfabetização dos alunos. Porque talvez pelo foco. O foco inicial do Instituto era organização administrativa, então ele puxou o gestor como líder na escola, trabalhou com ele e a visão ficou um pouco deturpada porque deixou de lado o pedagogo uma vez que o objetivo era atingir os índices. [...] E na segunda fase que foi o acompanhamento pedagógico daí que se percebeu a necessidade de se trazer o pedagogo para a situação. E nessa segunda fase havia uma cobrança bem grande por parte do Instituto sobre quais eram as intervenções do pedagogo frente ao grupo escolar. (Profissionais A e B).

O Profissional E reafirma esta constatação de que o papel do pedagogo nesse período “[...] foi burocrático e nulo, ele não existia enquanto profissional”. Já, para o Profissional C, o pedagogo “[...] participava também. Participava, mas a formação não era diretamente com ele, [...] o foco era o diretor da escola”.

Na fala do Profissional D essa postura com o pedagogo é reafirmada: “[...] olha, para os gestores teve curso. A gente tinha curso de formação que era só para gestores, não era para pedagogo não, só os diretores que participavam”.

Com a implantação das metas estipuladas pelo IAS, a burocracia e a sobrecarga de trabalho recaiu ao professor, conforme se evidencia nas falas dos Profissionais A e B:

> [...] tinha o preenchimento das planilhas porém a maior parte desse trabalho ficava para o secretário da escola também. Os professores tinham que repassar os dados. Porém, ele tinha retorno desses dados que eram através de planilhas, através de gráficos, e que para a escola como um todo e para o professor também esse retorno é, essas planilhas esses gráficos eram devolvidos para facilitar, norteavam, eram norteadores do trabalho. Porque o programa trazia isso pronto. Então tinha o trabalho, porém ele recebia o retorno de um material pronto que facilitava a leitura e interpretação do que estava acontecendo na unidade. (Profissionais A e B).

Acerca deste aspecto da sobrecarga de trabalho burocrático sobre o professor, a resposta do Profissional D sugere a execução desse tipo de trabalho em detrimento da prática pedagógica: “[...] eu acredito que sim por causa das planilhas que eles tinham que preencher. Então às vezes se preocupavam muito mais em ficar preenchendo do que realmente atuando”.

Segundo o Profissional E, também houve sobrecarga de trabalho para o professor, que além do livro de chamada, “[...] era planilha para leitura, planilha para tudo, inclusive tinha cartaz na sala de aula e os professores tinham que dar conta semanalmente e mensalmente, para repassar aos diretores e esses para a Secretaria ou ao Instituto” (Anexo 8).

O Profissional C, por outro lado, considera que as metas estipuladas pelo IAS eram maleáveis e “[...] existia claro uma, sem querer acaba tendo uma

competitividade. Claro uma queria ser melhor que a outra. Para poder ter uma meta mesmo, um plano de ação, com um plano de ação você, tem que ter metas".

A competitividade entre os profissionais foi estimulada pelo IAS com base nas metas e indicadores de sucesso prescritas nos objetivos dos planos de ação. Para o Profissional D, as metas eram estipuladas e revistas ao final do ano:

> [...] a gente tinha que fazer no final do ano a estatística. O que conseguiu o que não conseguiu e tinha que ser retomada essa meta, porque não está alcançando o teu objetivo, verificando, porque que deu errado. Então tá, eu coloquei lá que queria 50%, 70% de aprovação, digamos lá no primeiro ano e consegui 65%, então qual foi o problema ali. No meio do caminho. Tinha que tentar descobrir. (Profissional D).

De maneira geral, os profissionais de educação do Município entendem que há uma relação de continuidade entre o modelo de gestão efetivado no período 2001-2004, quando da parceria com o IAS, e a atual (2013-2016), especialmente porque a equipe que estava à frente da Secretaria de Educação naquele período assumiu alguns postos na organização político-administrativa do Município atualmente. Sobre isso, os entrevistados A e B consideram que:

> [...] explicitamente não, mas algumas situações, alguns direcionamentos, encaminhamentos de trabalho se voltam aos que nós vivemos nessa fase desse período. É, porém, não de uma forma tão clara porque hoje nós não temos o programa em si, os gráficos, os controles, planilhas. Não tem o controle. E, isso não está tão exposto, de poder identificar quais são as escolas que estão com seus índices baixos, quais são as escolas que estão com número maior de falta de alunos, então, isso hoje não está exposto, não está claro. Porém, existem alguns direcionamentos, algumas estratégias que fazem sim, que remetem àquele controle. Ou tentar fazer que a rotina da escola de certa maneira seja a mesma. Formatar a escola de uma mesma forma, tanto a do centro e do bairro, não respeitar essa diversidade. Observando o contexto a realidade em que ela está inserida, sendo todos orientados de uma mesma forma sem considerar suas especificidades. Na verdade não se trabalha com a diversidade dentro das escolas. (Profissionais A e B).

Acerca ainda dessa relação entre a gestão atual e aquela da época da parceria, o Profissional C destaca:

> [...] posso até fazer um comparativo hoje com aquela época. É que nossas diretoras ficaram tão afinadas que os problemas não vinham mais para

> secretaria, difícil vir aqui pra secretaria um problema. Porque elas sabiam como resolver cada problema. Hoje a gente percebe assim, diretores que precisavam ter essa formação de novo, porque elas são imaturas, é, resolvem as vezes as coisas de forma errada e não tem conhecimento às vezes de muita coisa e do todo, sabe? Praticamente tinha que acontecer de novo. Aquela formação de gestores. É, porque as diretoras que participaram e hoje são diretoras dificilmente você tem alguma complicação dentro da escola. (Profissional C).

Quanto ao processo de escolha dos Municípios a serem alvos de proposta de parceria com o IAS, o comentário dos Profissionais A e B parece sugerir desconhecimento dos fatores que levaram ao estabelecimento da parceria. Segunda as Profissionais, pela "[...] informação que nós tivemos é que pelo número de habitantes, o Município de São José foi escolhido [...] e no Estado do Paraná tinha Maringá, São José e Ponta Grossa" (Profissionais A e B).

Essa condição de ambiguidades quanto aos fatores que teriam desencadeado a escolha do Município de São José dos Pinhais para compor a parceria com o IAS, aparece reafirmada no depoimento do Profissional C:

> [...] olha, antes de o Setim assumir esse segundo governo, houve eu acho que um convite para as cidades do Brasil inteiro pra participar deste programa, e muitos Municípios se inscreveram e como eu acho que o Programa também tinha interesse em abranger o Brasil inteiro, eles pegaram assim pontualmente. Sabe, tanto é que cada Estado tinha o seu, se não me engano eram dois Municípios por Estado e daí foi escolhido também de acordo com a inscrição, tinha também a ver com o número de alunos da rede, tinha alguns critérios, para escolha e no Paraná foi escolhido São José dos Pinhais. (Profissional C).

Em relação ao dinheiro gasto pelos Profissionais da Educação do Município de São José dos Pinhais com essa parceria, cursos de capacitação e materiais, o Profissional C afirma que "[...] nenhum centavo, a única coisa que eles gastaram foi a compra do material da SEMED, fora isso era tudo gratuito. Inclusive as viagens que eram realizadas, era tudo pago pelo Instituto".

Para o Profissional C, a questão da parceria empresa-escola teve um ponto negativo quando se propôs às escolas a busca por empresas parceiras: "[...] tinham umas coisas que depois lógico não vingou muito, tipo buscar parceria com empresas. Era uma proposta do governo na época".

No quadro a seguir (Quadro 7) apresentam-se sinteticamente os pontos ressaltados pelos cinco entrevistados, Profissionais da Educação do Município de São José dos Pinhais, considerados pelos mesmos como pontos positivos e negativos da parceria com o IAS:

PROFISSIONAL ENTREVISTADO	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
A e B	- Organização administrativa; - Lei de eleição para diretores; - Implantação do Conselho Escolar; - Autonomia financeira das escolas;	- Imposição da parceria como IAS; - Trabalho engessado; - Professor sem participar do processo; - Calendário único para as escolas; - Escolas todas iguais, sem diversidade; - Reestruturação do plano de carreira;
PROFISSIONAL ENTREVISTADO	**PONTOS POSITIVOS**	**PONTOS NEGATIVOS**
C	- Gestão Escolar; - Lei de eleição para diretores; - Criação do Sistema Municipal de Ensino; - Criação dos Conselhos; - Conferência Municipal de Educação; - Plano de Carreira; - Aumento dos índices de aprovação; - Manual do professor;	- Parceria com empresas;
D	- Programa Acelera: correção de fluxo; - Programa Auto-Gestão: repasse de verbas às escolas;	- Pedagogo aquém do processo; - Burocracia;
E		- Preenchimento de planilhas; - Parceria imposta e autoritária; - Meritocracia; - Indicação de diretores; - Função do pedagogo era somente burocrática.

QUADRO 7 – PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA PARCERIA COM O IAS
FONTE: A autora (2014).

Tendo em vista aprofundar estas questões, solicitou-se ao Instituto Ayrton Senna, por via eletrônica, uma entrevista com a Presidente Viviane Senna, o que não ocorreu, conforme motivos expressos na resposta de Naira Collaneri, Relações Institucionais do IAS (Figura 2):

Instituto Ayrton Senna (ias@ias.org.br)
15/02/2013

Para: patriciamikrut@hotmail.com

Prezada Patrícia,
Sentimo-nos agradecidos pela confiança no trabalho que realizamos. Contudo, a fim de não criar expectativas que não poderão ser alcançadas, vimo-nos impossibilitados de acompanhá-la mais de perto neste seu trabalho.

Temos recebido uma demanda muito grande de interessados como você e não temos conseguido dar a atenção merecida e necessária para que as pesquisas acadêmicas sejam realizadas dentro dos prazos e do enfoque de cada pessoa que nos contata.
Recomendamos navegar por nosso site, onde poderá encontrar várias informações sobre nosso trabalho http://www.senna.org.br

Esperamos poder contar com sua compreensão e desejamos muito sucesso em suas atividades acadêmicas e profissionais.

Que os valores de Ayrton Senna, como determinação, motivação e superação, sejam o combustível para suas conquistas pessoais todos os dias.

Naira Collaneri
Relações Institucionais
Instituto Ayrton Senna
http://www.senna.org.br

-----Mensagem original-----
De: ias@ias.org.br [mailto:ias@ias.org.br]
Enviada em: sexta-feira, 15 de fevereiro de 2013 10:47
Para: Instituto Ayrton Senna
Assunto: Fale conosco - IAS - Informações sobre Programas IAS

Nome: Marli Patrícia Mikrut
E-mail: patriciamikrut@hotmail.com
Fone: (41) 91457061
Assunto: Informações sobre Programas IAS
Comentário: Prezado(a)
Realizo uma pesquisa sobre o Instituto Ayrton Senna para Dissertação de Mestrado da Universidade Tuiuti do Paraná e solicito algumas informações que não estão no site: estatuto,

regimento, balancete anual, número de funcionários.
Qual a possibilidade de uma entrevista com a Viviane Senna ou a Diretora do Instituto?
Obrigada pela atenção. Aguardo retorno.
Atenciosamente
Marli Patrícia.

FIGURA 2 – CORREIO ELETRÔNICO ENTRE A AUTORA E O IAS
FONTE: A autora (2013).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu partido
É um coração partido
E as ilusões estão todas perdidas
Os meus sonhos foram todos vendidos
Tão barato que eu acredito
Ideologia, eu quero uma pra viver
(Cazuza)

A epígrafe retrata o caminho percorrido até aqui, quando nas palavras de Marx, a ideologia mascara a realidade social que vivemos. Sendo um conjunto de valores que funda ideais políticos, estilos escolhidos de vida, valores morais e conceitos pessoais que norteiam a escolha de um lado, numa sociedade desigual na qual o ser humano está inserido.

Mais difícil ainda é dar sequência aos fatos históricos, quando estes são desastrosos, com planos econômicos pensados para a sociedade burguesa e para o conformismo dos trabalhadores. São desigualdades inacreditáveis com resquícios de uma ditadura.

Um Estado neoliberal que delibera a partir da vontade burguesa, representados pelos empresários, onde o mesmo trabalhador produz a mercadoria e não tem acesso à ela, porém, conforma-se porque pela ideologia: a vida é assim!

A conjuntura que serve como campo da prática para este estudo exploratório, e que teve como fontes a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas, marca-se na década de 1990, no contexto de crise do capitalismo e reestruturação dos processos produtivos, com a ideologia de reforma do Estado, sob a égide do contexto neoliberal, que passou a defender a necessidade de parâmetros de qualidade, orientando a gestão de políticas educacionais, segundo direcionamentos de Organismos Multilaterais, principalmente o Banco Mundial.

Na perspectiva de descentralização de responsabilidades e recursos financeiros, se materializam na política educacional a parceira do público e do privado por meio de ONGs. Com o objetivo de compreender estas práticas, colocou-se nessa pesquisa foco sobre as parcerias firmadas entre Estados e Municípios brasileiros com o Instituto Ayrton Senna, consequente à transposição da lógica gerencial empresarial sobre os sistemas de ensino públicos, sob a justificativa de alcançar padrões modernos de eficiência, qualidade e racionalidade na gestão educacional pública.

O IAS, por meio do Programa Escola Campeã, apresenta um discurso ideológico de modernização da gestão municipal, porém, responsabiliza a gestão escolar pelos baixos índices dos alunos, que está engessada às políticas educacionais. As análises das dissertações sobre o referido Instituto sugerem retrocessos em relação à autonomia e gestão, na contradição com o trabalho coletivo, uma vez que as orientações do Manual do Programa Escola Campeã giram em torno da responsabilização do diretor.

Destaca-se aqui a figura do piloto Ayrton Senna, em torno do qual o Instituto elaborou um discurso de herói, como base para o sucesso educacional do país. Aliado a isso, encontra-se o marketing social disseminado para alavancar as contribuições em dinheiro, sem dedução do imposto de renda.

A pesquisa elucidou pontos importantes em relação à parceria com o Município de São José dos Pinhais, evidenciou-se que o momento da parceria para a gestão municipal foi importante para estabelecer mecanismos de autonomia para as escolas, como: a implantação do processo de escolha de diretores; a oficialização do Conselho Municipal de Educação, dos Conselhos Escolares, e do Projeto Político Pedagógico; realização da Conferência Municipal de Educação e Elaboração do Plano Municipal de Educação, em conformidade com a LDB 9.394/96; descentralização de verbas destinadas às escolas. Porém, foi uma autonomia restrita.

Nas entrevistas realizadas é visível que naquele momento a parceria foi importante para uma conscientização do papel de cada segmento da escola. Contudo, defende-se a eficiência do ensino público, mas não tendo como base valores como competitividade e busca de resultados, o que afasta princípios de gestão democrática e de formação humana. Neste sentido, corrobora-se com o expresso por Cury (2000) quanto a perspectiva da educação como prática social transformadora, em real contradição ao movimento do capitalismo

> [...] a educação vista nessa ótica é expressão contraditória do movimento real do capitalismo, o que implica vê-la no conjunto das relações sociais. Isto significa tentar captar em seu próprio funcionamento as condições que possam impedir a reprodução das estruturas existentes. A contradição como princípio dinâmico de análise da educação aponta não só o que pode ser mudado, mas também para onde o que está mudando pode ser direcionado. Isto se deve ao fato de que a totalidade social não é algo fixo que *ipso facto* determina o comportamento e a consciência das classes sociais. Ela é também um produto, isto é, resultante das lutas pelas quais as classes sociais são agentes históricos ativos. (CURY, 2000, p. 122).

Finaliza-se essa pesquisa fazendo eco nas palavras de Kosik (2011, p. 15), segundo o qual, “[...] o mundo da pseudoconcreticidade é um claro escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo a esconde”.

Conclui-se, portanto, que se faz necessária uma educação voltada à emancipação humana, exigindo novas formas de gestão e políticas educacionais, que se comprometam com o acesso a todas as formas de aquisição de saberes. Somente assim se poderá construir uma sociedade justa e solidária.

Uma educação, assim sendo, nos limites de suas possibilidades, mas que assume a possibilidade da luta contra o movimento de uma sociedade excludente e desigual que valoriza a competição baseada em princípios de uma ideologia neoliberal, que condiciona os sujeitos que a integram, impondo limites à percepção que se tem da realidade.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose. *Revista Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012.

ALBUQUERQUE, E. M**.** *A implementação do programa gestão nota 10 no sistema municipal de Mossoró (2005-2009)*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

ANDERSON. P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo:* as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

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

BAHIA. Secretaria de Estado da Educação. *Manual de Procedimentos e rotinas.* Salvador, 2000b.

BOBBIO, N. *Dicionário de política.* 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1998.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.* Brasília: MARE, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. *Instituto Ayrton Senna mostra resultado de seus programas.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=207&id=13310:instituto-ayrton-senna-mostra-resultado-de-seus-programas&option=com_content&view=article>. Acesso em: 21 set. 2012.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista:* a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal. *Rede Municipal de Ensino*: política educacional. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

CHAUÍ, M*. O que é ideologia?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense: 2008.

CHAUÍ, M*. Cultura e democracia.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CURY, C. R. J. *Educação e contradição.* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DANTAS, L. C. L. *Política de gestão escolar da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS:* implicações da parceria público-privada (2005- 2008) Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

DELORS, J. *Educação:* um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/Unesco, 1999.

DOURADO, L. F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação:* impasses, perspectivas e compromissos**.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 281-294.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 5-16.

FÉLIX, M. F. C. *Administração escolar:* um problema educativo ou empresarial? 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio século XXI:* o minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 253-270.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação:* atuais tendências, novos desafios**.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, N. S. C.; BITTENCOURT, A. B. *Formação humana e gestão da educação*: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação:* impasses, perspectivas e compromissos**.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 65-80.

FRIGOTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação:* visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 111-178.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/>. Acesso em: 23 jul. 2012.

KOSIK, K**.** *Dialética do concreto***.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação:* atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 33-57.

LÉLIS, U. A. *Política e práxis do “Terceiro Setor” na educação brasileira, no contexto da reconfiguração do Estado*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

LOMBARDI, J. C. Público e privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira:* concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p 59-98.

LUMERTZ, J. S**.** *A parceria público-privada na educação*: implicações para a gestão da escola. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MARX K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã.* São Paulo: Grijalbo, 1977.

MAROCHI, M. A. *História***.** São José dos Pinhais. 2010. Disponível em: <http://www.sjp.pr.gov.br/historia/>. Acesso em: 28 abr. 2013.

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C (Org.). *Gestão da educação:* impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011, p. 91-112.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). *Crise da escola e políticas educativas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 237-252.

OLIVEIRA, J. B. A. *A pedagogia do sucesso.* 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

OLIVEIRA, J. B. A. Correção do fluxo escolar**:** um balanço do programa Acelera Brasil (1997-2000). Cadernos de Pesquisa, n. 116, jul./ 2002, p. 177-215.

OLIVEIRA, J. B. A. Instituto Alfa e Beto. Disponível em <http://www.alfaebeto.org.br/176> Acesso em 21 set. 2012.
PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública***.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PIRES, D. O*. A configuração jurídica da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à educação.* Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

QUEIROZ, R. S. N. *O papel do terceiro setor nas políticas públicas a partir dos anos 1990 no Brasil:* análise da parceria Instituto Ayrton Senna e SEDUC-TO na oferta dos programas Se Liga e Acelera Brasil (2004-2009). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

RAMOS, C. *Excelência na Educação:* a escola de qualidade total**.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAMOS, C. *Pedagogia da qualidade total.* Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

ROCHA, A. B. B. *Parceria entre o público e o privado na educação*: implicações do programa escola campeã para a gestão escolar. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Paraná. Lei n. 2, de 1°. de março de 1993. Dispõe sobre a reorganização administrativa da Prefeitura Municipal de São José dos Pinhais, cria o Instituto de Desenvolvimento Urbano do Município de São José dos Pinhais e dá outras providências. São José dos Pinhais, 1993.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Paraná. Decreto n. 217, de 3 de dezembro de 1997. Regulamenta o Conselho Municipal de Educação. São José dos Pinhais, 1997.
SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Paraná. Lei n. 632, de 29 de outubro de 2004. Disciplina a organização do Sistema de Ensino do Município de São José dos Pinhais. São José dos Pinhais, 2004.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo, do trabalho e da educação. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. *Capitalismo, trabalho e educação.* Campinas: Autores Associados, 2002, p. 31-40.

SAVIANI, D. O público e o privado na História da Educação Brasileira*.* In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (Orgs.). *O Público e o privado na história da educação brasileira:* concepções e práticas*.* Campinas: Autores Associados, 2005. p. 167-176.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Do senso comum à consciência filosófica.* 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHLÖGEL, E. *Gestão:* o novo desafio para a escola pública. Curitiba: E. Schlögel, 2004.

SENNA, V. O Instituto Ayrton Senna. *Almanaque Abril*, São Paulo, n. 160, ago. 2012, p. 15. Entrevista.

SEVERINO, A. J. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, J. C.; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. (Orgs.). *O público e o privado na história da educação brasileira:* concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2005, p 59-98.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico.* 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA JR., J. R. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.* São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, M A. *Intervenção e consentimento:* a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, Fapesp, 2002.

SILVA, T. T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação:* visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 9-30.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M. *Política Educacional.* 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, L. B. *A ação do Instituto Ayrton Senna na rede municipal de educação de Joinville/SC (2001-2008):* subordinação da escola pública a princípios e métodos da gestão empresarial. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998, p.11-35.

VIEIRA, S. L. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção? In: DOURADO, L. F.; PARO, V, H. (Orgs.). *Políticas Públicas e Educação Básica***.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-90.

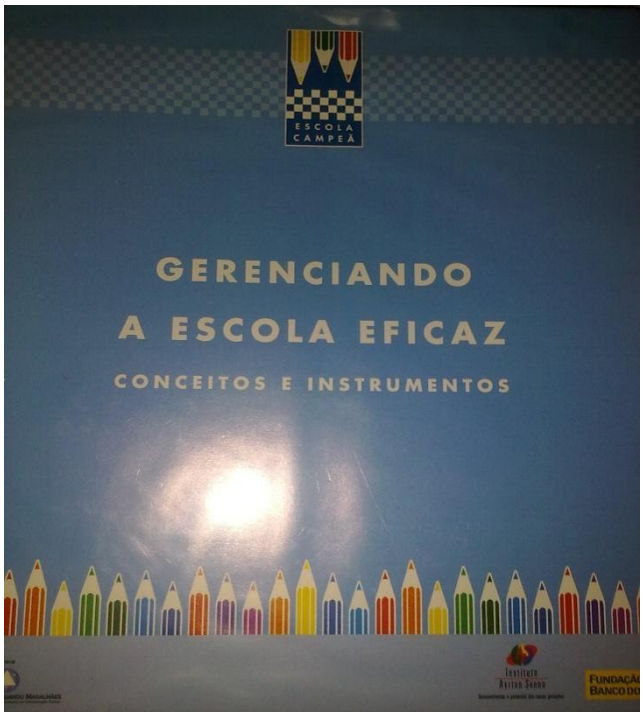
ANEXOS

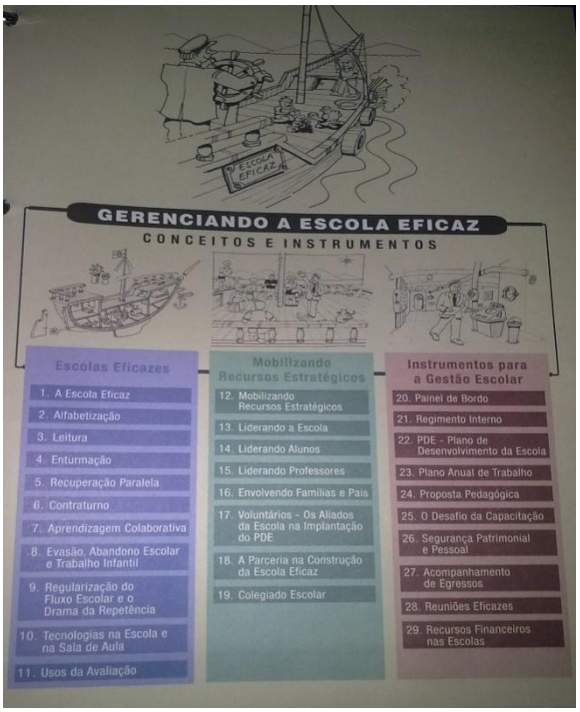
ANEXO 1 – PRESTAÇÃO DE CONTAS INSTITUTO AYRTON SENNA - ANO BASE 2011 1322
ANEXO 2 – MANUAL GERENCIANDO A ESCOLA EFICAZ 1333
ANEXO 3 – AGENDA DO DIRETOR 1355
ANEXO 4 – MANUAL DE PROCEDIMENTOS E ROTINAS 1366
ANEXO 5 – RESUMO DAS ROTINAS – PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ 1377
ANEXO 6 – LISTA DOS ANEXOS DO MANUAL DE PROCEDIMENTOS E ROTINAS DO PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ 1411
ANEXO 7 – COMUNICAÇÃO DA SEMED SOBRE O PLANO ANUAL DE TRABALHO 1433
ANEXO 7 – MODELO DE PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR 1444

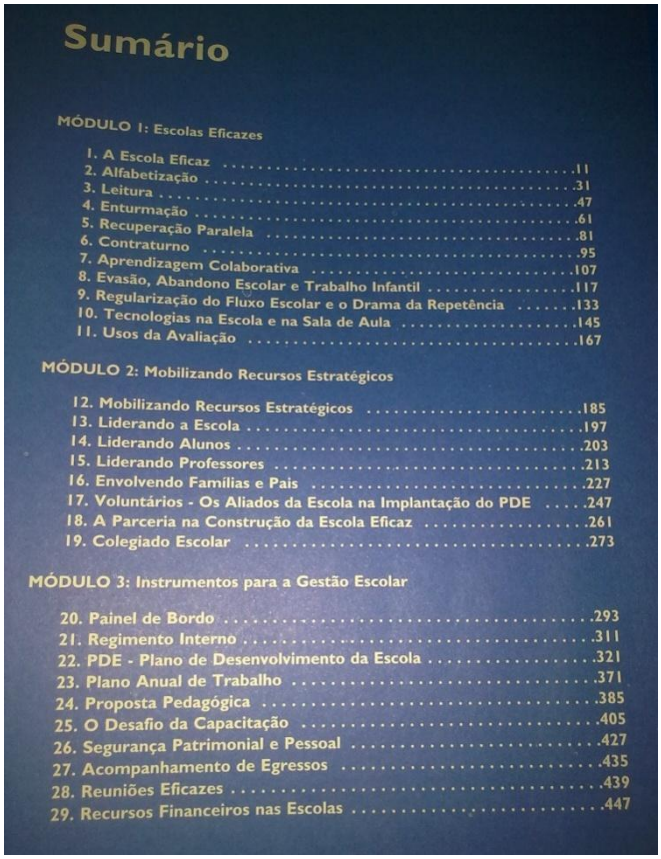
ANEXO 1 – PRESTAÇÃO DE CONTAS INSTITUTO AYRTON SENNA - ANO BASE 2011

Devido à quantidade de páginas do texto de prestação de constas do Instituto Ayrton Senna, ano base 2011, e ao formato do arquivo que estava disponível no site (em PDF), não foi possível integrar o mesmo à redação e paginação normais desta dissertação. Em razão disso, o documento segue impresso após a última página desta dissertação.

ANEXO 2 – MANUAL GERENCIANDO A ESCOLA EFICAZ







Sumário

MÓDULO 1: Escolas Eficazes

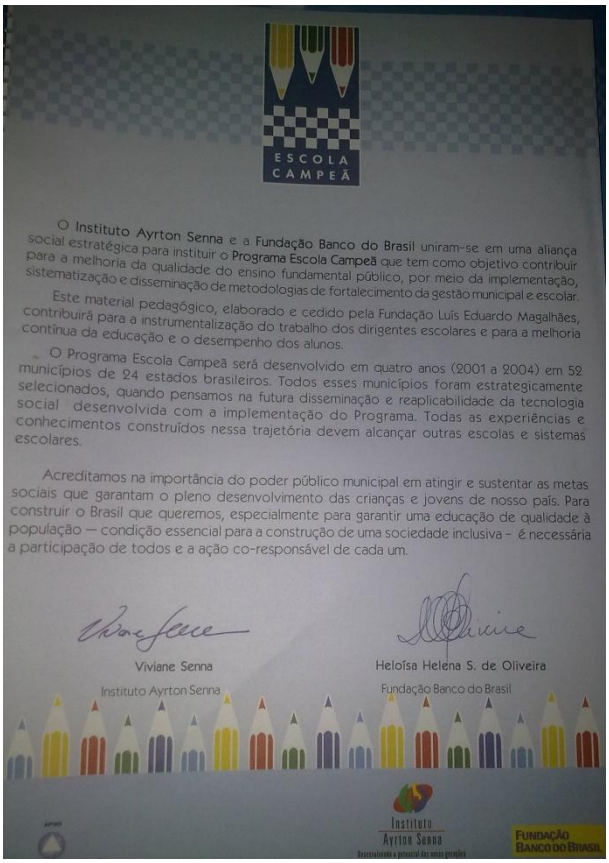
1. A Escola Eficaz 11
2. Alfabetização 31
3. Leitura 47
4. Enturmação 61
5. Recuperação Paralela 81
6. Contraturno 95
7. Aprendizagem Colaborativa 107
8. Evasão, Abandono Escolar e Trabalho Infantil 117
9. Regularização do Fluxo Escolar e o Drama da Repetência 133
10. Tecnologias na Escola e na Sala de Aula 145
11. Usos da Avaliação 167

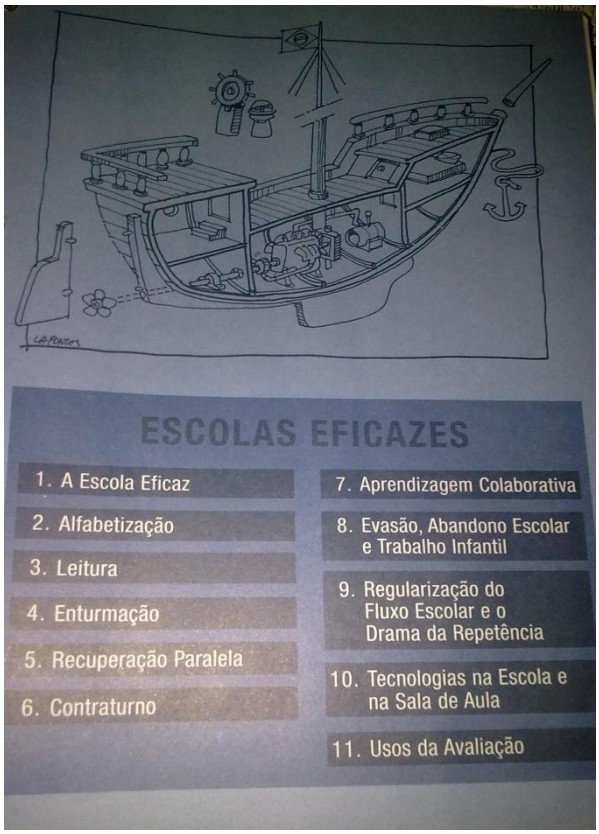
MÓDULO 2: Mobilizando Recursos Estratégicos

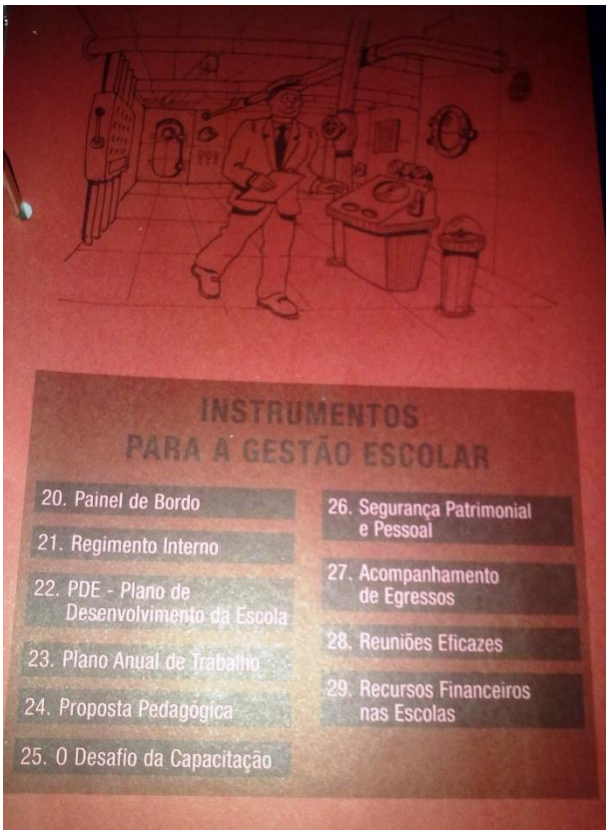
12. Mobilizando Recursos Estratégicos 185
13. Liderando a Escola 197
14. Liderando Alunos 203
15. Liderando Professores 213
16. Envolvendo Famílias e Pais 227
17. Voluntários - Os Aliados da Escola na Implantação do PDE 247
18. A Parceria na Construção da Escola Eficaz 261
19. Colegiado Escolar 273

MÓDULO 3: Instrumentos para a Gestão Escolar

20. Painel de Bordo 293
21. Regimento Interno 311
22. PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola 321
23. Plano Anual de Trabalho 371
24. Proposta Pedagógica 385
25. O Desafio da Capacitação 405
26. Segurança Patrimonial e Pessoal 427
27. Acompanhamento de Egressos 435
28. Reuniões Eficazes 439
29. Recursos Financeiros nas Escolas 447

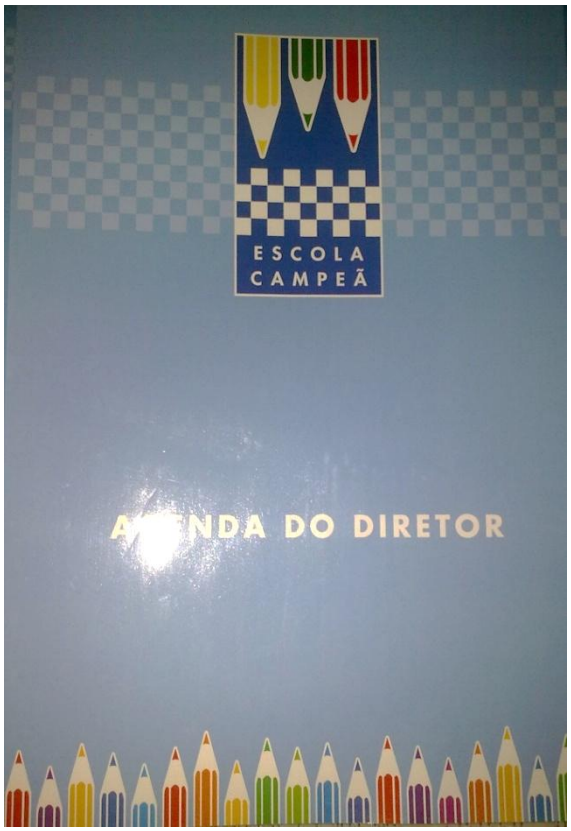


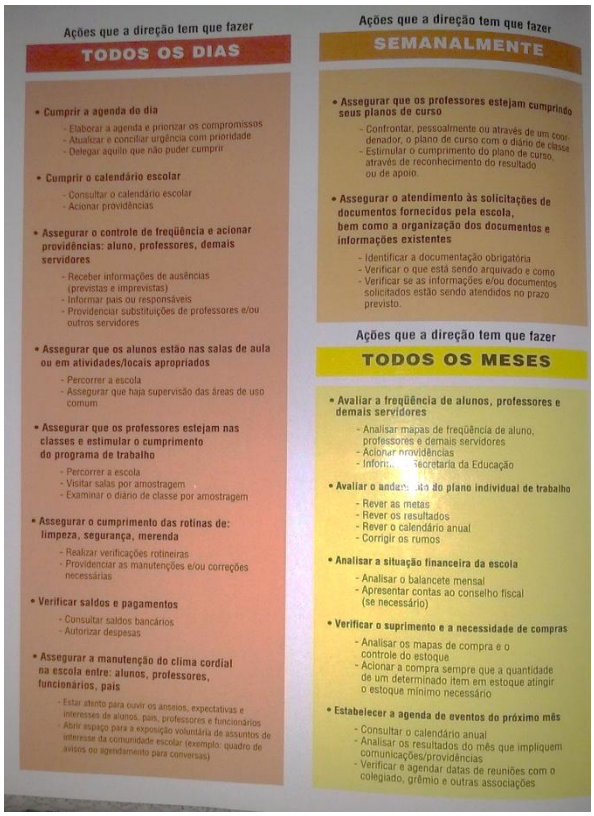


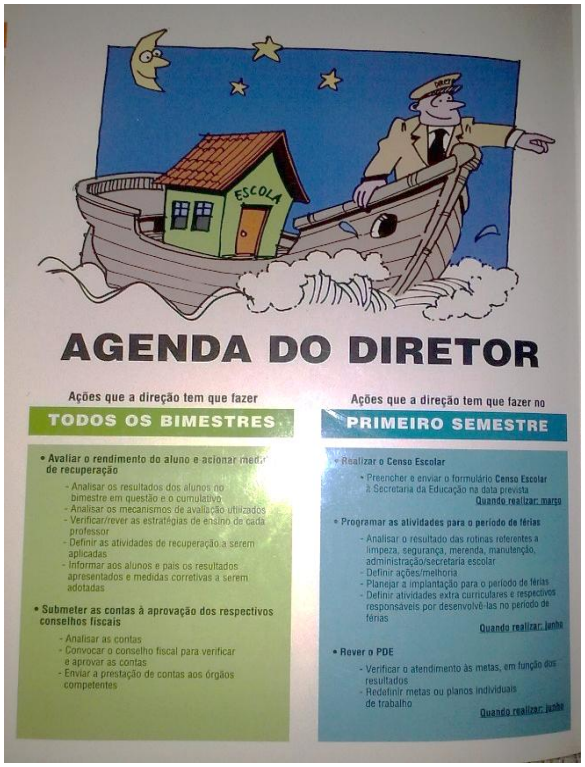


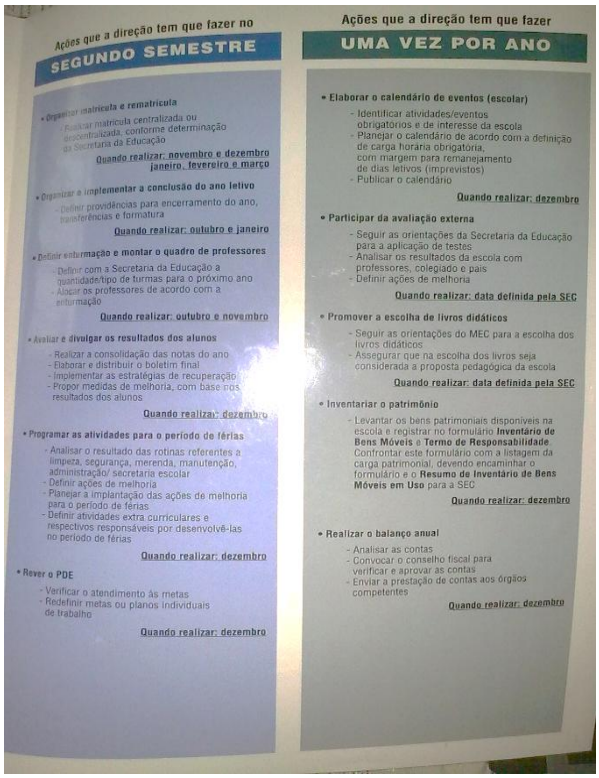
FONTE: A autora (2013).

ANEXO 3 – AGENDA DO DIRETOR



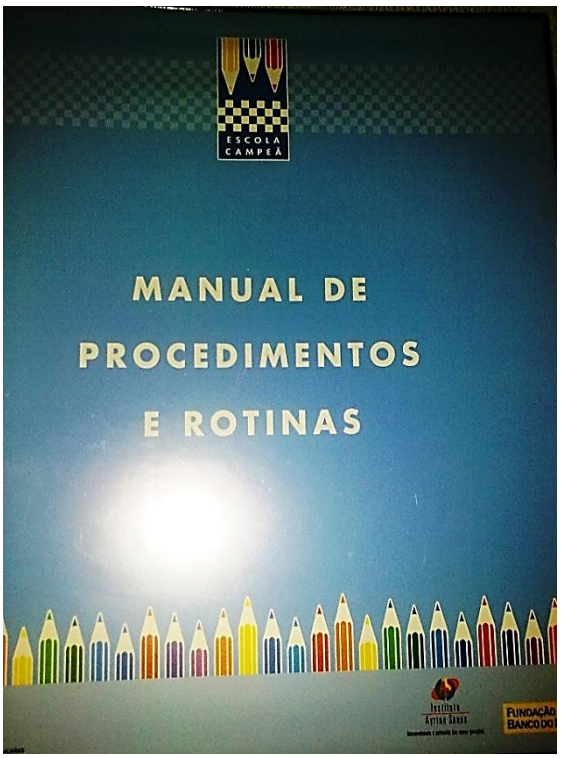


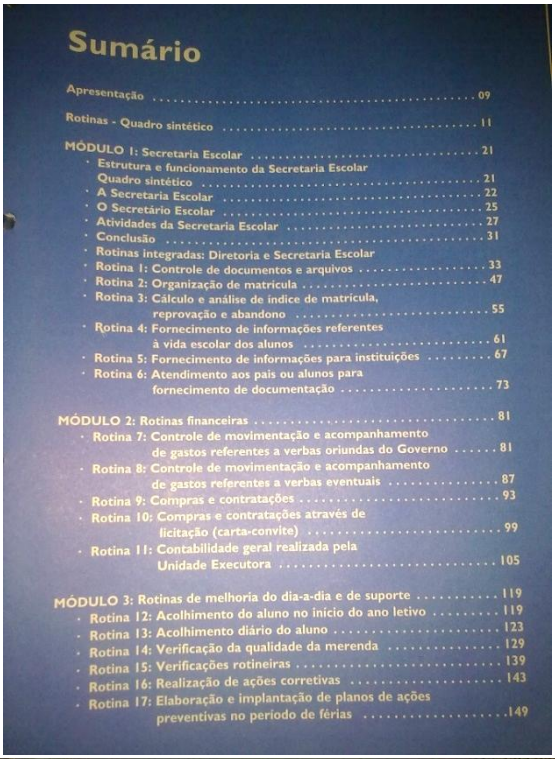


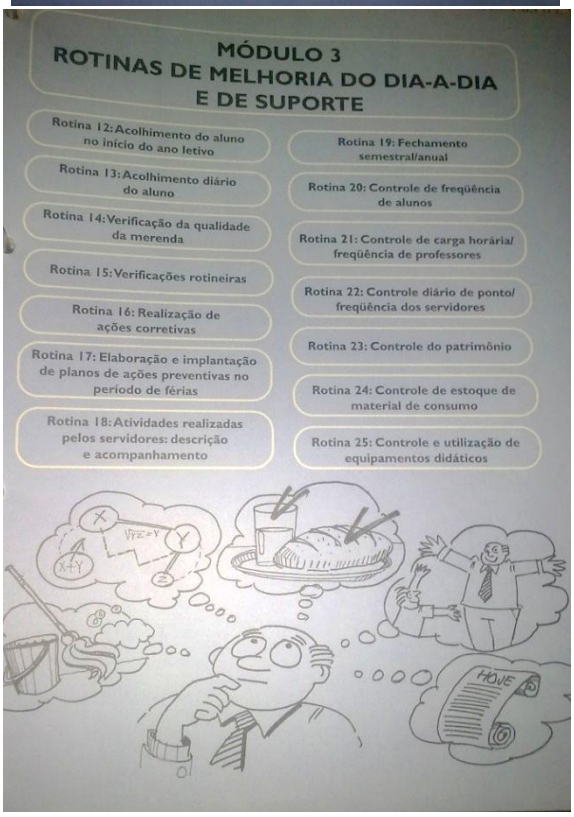


FONTE: A autora (2013).

ANEXO 4 – MANUAL DE PROCEDIMENTOS E ROTINAS







FONTE: A autora (2013).

ANEXO 5 – RESUMO DAS ROTINAS – PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ

GESTÃO ESCOLAR – RESUMO DAS ROTINAS		
ROTINA	**DESCRIÇÃO**	**COMPETÊNCIA**
Controle de documentos/arquivos:	Relaciona os passos para identificar e organizar toda a documentação da escola de forma que ela fique bem conservada, atualizada, fácil e de rápido acesso.	Aplica-se ao secretário da escola, com orientação do diretor.
Organização de matrícula:	Trata da forma como a escola deve organizar a matrícula e o sistema de enturmação e transferência dos alunos, a partir da legislação apropriada emitida pelo MEC e Secretaria de Educação, respeitando a proposta pedagógica da escola e as especificidades dos alunos.	Aplica-se ao diretor, em ação integrada com a secretaria da escola e especialistas (orientadores e supervisores educacionais).
Cálculo e análise de índice de matrícula, reprovação e abandono:	Apresenta indicadores que vão possibilitar conhecer melhor o resultado do trabalho da escola, apoiando a gestão do diretor e viabilizando a adoção de medidas voltadas para o aperfeiçoamento dos processos de ensino.	Aplica-se ao diretor, em ação integrada com a secretaria da escola e demais responsáveis designados.
Fornecimento de informações referentes à vida escolar dos alunos:	Descreve instruções para o fornecimento de informações relacionadas com a vida escolar dos alunos, visando facilitar a organização, o acesso e a distribuição das mesmas com agilidade e precisão.	Aplica-se ao diretor em ação integrada com a secretaria da escola.
Fornecimento de informações para instituições:	Apresenta formas para a escola obter e fornecer as informações mais comumente solicitadas por órgãos/instituições, como o Ministério, as secretarias da Educação, as diretorias Regionais e outras.	Aplica-se ao diretor, em ação integrada com a secretaria da escola.
Atendimento aos pais ou alunos para fornecimento de documentação:	Apresenta critérios para atendimento se solicitações dos pais de alunos, dos responsáveis ou dos próprios alunos, para fornecimento de documentos escolares.	Aplica-se ao diretor, em ação integrada com a secretaria da escola.
Controle de movimentação e acompanhamento de gastos referentes a verbas oriundas do governo:	Relaciona procedimentos necessários ao controle de recursos originados do governo (MEC e FNDE), visando à correta aplicação e acompanhamento dos mesmos.	Aplica-se ao diretor e/ou servidor designado.

Continua

Continuação

GESTÃO ESCOLAR – RESUMO DAS ROTINAS		
ROTINA	**DESCRIÇÃO**	**COMPETÊNCIA**
Controle de movimentação e acompanhamento de gastos referentes a verbas eventuais:	Descreve procedimentos necessários para controlar os recursos arrecadados através de promoções da comunidade ou da própria escola, visando a correta aplicação dos mesmos. Os recursos podem ser referentes a verbas eventuais diversas, doações, ou destinados a projetos específicos.	Aplica-se à diretoria e/ou ao responsável por compras.
Compras e contratações:	Define orientações básicas para a compra de equipamentos e materiais, sejam eles de consumo ou permanentes, bem como a contratação de serviços de terceiros, cujo valor seja abaixo do exigido para a realização de licitação.	Aplica-se à diretoria e/ou ao responsável por compras.
Compras e contratações através de licitação (carta-convite):	Apresenta orientações básicas para a compra de equipamentos e materiais, sejam eles de consumo ou permanentes, bem como de contratação de serviço de terceiros, cujo valor obriga a realização de licitação sob a modalidade de Carta-Convite.	Aplica-se à diretoria e/ou servidor designado.
Contabilidade geral realizada pela unidade executora:	Apresenta orientações básicas para a elaboração do plano de contas, o controle dos comprovantes fiscais de despesas e o acompanhamento das receitas e despesas, visando evitar erros nas prestações de contas periódicas e no fechamento contábil anual.	Aplica-se ao diretor e/ou ao servidor designado e à unidade executora.
Acolhimento do aluno no início do ano letivo:	Apresenta as ações e recursos necessários para o atendimento eficaz do aluno no início do ano.	Aplica-se ao diretor e a todas as áreas da escola.
Acolhimento diário do aluno:	Apresenta as ações e atitudes necessárias para preparar o início do dia na escola e para receber, acolher e orientar os alunos a cada turno letivo.	Aplica-se ao diretor, professores e demais servidores.
Verificação da qualidade da merenda:	Apresenta ações necessárias à verificação da qualidade da merenda escolar, evitando problemas que possam afetar a integridade e bem-estar dos alunos.	Aplica-se ao diretor e/ou servidor designado.
Verificações rotineiras:	Apresenta diretrizes para a realização de verificações diárias, semanais, mensais ou semestrais, necessárias para garantir o bom funcionamento de todos os equipamentos e instalações da escola.	Aplica-se ao diretor e/ou servidores.

Continua

Continuação

GESTÃO ESCOLAR – RESUMO DAS ROTINAS		
ROTINA	**DESCRIÇÃO**	**COMPETÊNCIA**
Realização de ações corretivas:	Descreve medidas para solucionar falhas (ocorrências indesejáveis) identificadas em verificações rotineiras ou eventuais, naqueles casos em que a solução está fora da alçada do responsável pela verificação e que, portanto, necessitam de análise e autorização da diretoria.	Aplica-se ao diretor e aos servidores.
Elaboração e implantação de planos de ações preventivas no período de férias:	Sugere como implantar e planejar ações preventivas, que deverão ser realizadas no período de férias escolares, visando à manutenção e à melhoria da infraestrutura interna da escola.	Aplica-se ao diretor e/ou servidor designado.
Atividades realizadas pelos servidores – descrição e acompanhamento:	Descreve a forma de levantar, padronizar e acompanhar as atividades internas realizadas pelos servidores da escola.	Aplica-se ao diretor e aos servidores.
Fechamento semestral/anual:	Define orientações básicas para realização dos fechamentos semestral e anual da escola.	Aplica-se ao diretor, professores, servidores e equipe pedagógica.
Controle de frequência de alunos:	Trata do acompanhamento e controle rotineiro de frequência dos alunos, visando à definição de ações necessárias para identificar as causas das ausências ocorridas, bem como evitar a reincidência.	Aplica-se ao professor e à direção da escola.
Controle de carga horária/frequência de professores:	Relaciona ações necessárias para a gestão interna de assuntos relacionados ao controle da carga horária e frequência dos professores, visando o envio de informações à Secretaria da Educação.	Aplica-se à direção da escola e aos professores.
Controle diário de ponto/frequência dos servidores:	Apresenta ações necessárias para a gestão interna de assuntos relacionados ao controle de carga horária e frequência dos servidores, visando o envio de informações à Secretaria de Educação.	Aplica-se à direção da escola e aos servidores.

Continua

Conclusão

GESTÃO ESCOLAR – RESUMO DAS ROTINAS		
ROTINA	**DESCRIÇÃO**	**COMPETÊNCIA**
Controle do patrimônio:	Sugere orientações básicas para a realização do controle patrimonial da escola – bens móveis permanentes adquiridos com recursos públicos, eventuais e/ou doados, possibilitando ao diretor proteger e controlar esta carga patrimonial, diminuindo ao máximo a ocorrência de eventuais acidentes, extravios, roubos ou depredações. As etapas aqui descritas foram baseadas nas práticas realizadas pelas escolas estaduais, podendo atender à escola municipal, respeitada a legislação.	Aplica-se ao diretor e/ou servidor designado.
Controle de estoque de material de consumo:	Apresenta orientações básicas para o controle de estoque de materiais armazenados na escola.	Aplica-se ao diretor e/ou servidor responsável.
Controle e utilização de equipamentos didáticos:	Apresenta diretrizes que visam facilitar o controle e a utilização dos equipamentos didáticos (retroprojetor, vídeo, projetor de slides etc.) disponíveis nas escolas.	Aplica-se ao diretor ou servidor designado e professores.

FONTE: Gerenciando a Escola Eficaz: conceitos e Instrumentos. Bahia, 2000a.

ANEXO 6 – LISTA DOS ANEXOS DO MANUAL DE PROCEDIMENTOS E ROTINAS DO PROGRAMA ESCOLA CAMPEÃ

1. Arquivo – Ata de Aprovação de Relação de Documentos (RD)
2. Arquivo – Instruções de Preenchimento
3. Arquivo – Ata de Expurgo de Documentos
4. Arquivo – Instruções de Preenchimento
5. Arquivo – Etiqueta de Caixa-box (modelo)
6. Arquivo – Guia-fora
7. Arquivo – Instruções de Preenchimento
8. Arquivo – Planilha de Protocolo de Documentos para Órgãos Externos
9. Arquivo – Instruções de Preenchimento
10. Arquivo – Relação de Documentos da Escola
11. Arquivo – Instruções de Preenchimento
12. Calendário – Modelo-base da Secretaria da Educação
13. Compras e Contratações – Ata da Reunião da Comissão Permanente
14. Compras e Contratações – Aviso de Licitação
15. Compras e Contratações – Carta-convite
16. Compras e Contratações – Edital de Licitação
17. Compras e Contratações – Mapa Comparativo de Preços
18. Compras e Contratações – Pedido de Cotação
19. Compras e Contratações – Pesquisa de Preços
20. Compras e Contratações – Pesquisas de Preços (resumo)
21. Compras e Contratações – Planilha de Cotação
22. Compras e Contratações – Solicitação
23. Contabilidade – Conciliação Bancária
24. Contabilidade – Planilha de Balanço Geral
25. Contabilidade – Planilha de Posição Financeira
26. Contabilidade – Planilha de Previsão Financeira
27. Contabilidade – Plano de Contas
28. Contabilidade – Prestação de Contas – Demonstrativo da Receita e Despesa e Relação dos Pagamentos Efetuados
29. Contabilidade – Prestação de Contas (Modelo FAED)
30. Controle de Recursos – Planilha de Controle de Atividades
31. Definição de Atividades – Mapeamento
32. Definição de Padrão de Realização de Atividades
33. Distribuição das Salas
34. Distribuição de Alunos por Turma – Lista de Alunos por Turma
35. Equipamentos Didáticos – Controle de Empréstimo
36. Equipamentos Didáticos Enviados para Manutenção – Controle
37. Frequência – Comunicação de Faltas à Secretaria da Educação do Estado da Bahia
38. Frequência – Relação de Faltas de alunos por Turma/Dia
39. Frequência do Professor – Controle Mensal
40. Frequência do Professor – Demonstrativo de Carga Horária dos Ensinos Fundamental e Médio
41. Frequência do Professor – Folha de Ponto Mensal

42. Frequência do Professor – Relatório de Ausências
43. Frequência do Servidor – Controle Mensal
44. Frequência do Servidor – Folha de Ponto Mensal
45. Frequência do Servidor – Programação de Férias da Secretaria de Educação
46. Frequência do Servidor – Relatórios de Ausências e Licenças Programadas
47. Índices – Análise/Ensino Especial
48. Índices – Análise/Ensino Regular
49. Índices – Cálculo Anual (Ensino Especial)
50. Índices – Cálculo anual (ensino regular)
51. Informações – Boletim Escolar Anual (por Conceito)
52. Informações – Boletim Escolar Anual (por Notas)
53. Informações – Boletim Escolar Bimestral (por Conceito)
54. Informações – Boletim Escolar Bimestral (por Notas)
55. Informações – Comunicação aos Pais – Modelo
56. Informações – Planilha de Notas e Frequência Anual
57. Informações – Planilha de Notas e Frequência Bimestral
58. Informações – Quadro de Análise de Frequência de Alunos
59. Informações – Quadro de Desempenho dos Alunos (Bimestral)
60. Informações – Solicitação de Documentação de Aluno
61. Material de Consumo – Cadastro de Materiais/Controle de Estoque
62. Material de Consumo – Programação Anual de Compras
63. Material de Consumo – Requisição de Material
64. Matrícula – Controle de Vagas
65. Matrícula – Edital
66. Matrícula – Modelo de Ficha
67. Merenda Escolar – Divulgação do Cardápio
68. Merenda Escolar Preparada na Escola – Controle de Consumo
69. Merenda Escolar Terceirizada – Controle do Fornecimento e Consumo
70. Patrimônio – Controle de Bens Patrimoniais
71. Patrimônio – Inventário de Bens Móveis e Termo de Responsabilidade
72. Patrimônio – Resumo de Inventário de Bens Móveis em Uso
73. Patrimônio – Solicitação de Equipamentos
74. Patrimônio – Solicitação de Mobiliário
75. Patrimônio – Solicitação de Manutenção de Bens Patrimoniais
76. Plano Anual de Trabalho do Professor
77. Plano de Desenvolvimento do Servidor
78. Verificação – Cronograma Mensal de Manutenções Programadas
79. Verificação de Equipamentos – Questionário
80. Verificações Rotineiras.

FONTE: Gerenciando a Escola Eficaz: conceitos e Instrumentos. Bahia, 2000a.

/

ANEXO 7 – COMUNICAÇÃO DA SEMED SOBRE O PLANO ANUAL DE TRABLAHO

Prefeitura de São José dos Pinhais
Secretaria Municipal da Educação

Plano Anual de Trabalho

O Plano Anual de Trabalho (PAT) é um documento formal da Secretaria Municipal da Educação, elaborado pela equipe técnica com a colaboração dos profissionais de todos os segmentos envolvidos, onde cada um assume o compromisso e a responsabilidade acerca do seu trabalho e a política educacional do município.

Este Plano foi baseado no diagnóstico de instrumentos aplicados, estabelecendo metas, com o objetivo de oferecer uma educação de qualidade aos alunos da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais.

Luiz Carlos Setim
Prefeito

Engelbert Schlögel
Secretário Municipal da Educação

Terezinha do Rocio Costacurta
Diretora Geral

Otília Schemer Possebon
Diretora do Depto.Técnico Pedagógico

São José dos Pinhais, novembro de 2003.

FONTE: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, 2003.

ANEXO 8 – MODELO DE PLANILHA DE ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO DO PROFESSOR

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCÇÃO
DIVISÃO DE DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR
ANEXO AO ACOMPANHAMENTO MENSAL II

MÊS: _____

LEITURA								ESCRITA							
SITUAÇÃO EM NÚMERO DE ALUNOS								SITUAÇÃO EM NÚMERO DE ALUNOS							
Ainda não lê	Lê somente palavras trabalhadas-silabando	Lê somente palavras trabalhadas-com fluência	Lê também palavras não trabalhadas-silabando	Lê também palavras não trabalhadas-com fluência	Lê textos (frases inteiras)-com pausas	Lê textos (frases inteiras)-com fluência	TOTAL	Ainda não escreve	Escreve somente palavras trabalhadas-com erro	Escreve somente palavras trabalhadas-corretamente	Escreve também palavras não trabalhadas-com erro	Escreve também palavras não trabalhadas-corretamente	Produz textos (frases inteiras)-com erro	Produz textos (frases inteiras)-corretamente	TOTAL

EXO ACOMPANHAMENTO MENSAL II LEITURA E ESCRITA
/2004

FONTE: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....1466

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questões norteadoras para obtenção de informações sobre IAS:

1. Quais as vantagens que a parceria com o Instituto Ayrton Senna trouxe para a gestão do Município?
2. Quais eram as propostas do IAS para a educação do Município?
3. Quem participava dos momentos de formação e qual era a metodologia empregada nesses eventos? A capacitação era feita por pessoal do quadro do IAS ou da SEMED?
4. Como era a capacitação dos gestores ofertada pelo Instituto Ayrton Senna?
5. Dentro da sistemática do programa de gestão implantado pelas orientações do IAS, como se dava relação entre a SEMED e as unidades educacionais para a aferição e acompanhamento?
6. Qual era a periodicidade dos encontros de formação?
7. Como era organizada a rede municipal de ensino? E como ficou?
8. Como ficou a situação das Escolas nucleadas organizada pela Secretaria de Educação do Município?
9. Que procedimentos foram adotados administrativamente para atingir as metas?
10. Na sua opinião, como ficou a qualidade do ensino no período da parceria e pós?
11. Qual era a relação do Programa Escola Campeã, do IAS, com os resultados obtidos pelas escolas provas padronizadas pelo governo federal?
12. Houve avanços em relação aos indicadores do Município no âmbito da parceria com o IAS?
13. Quais eram os critérios para o provimento dos cargos de diretores das escolas?
14. Quem definiu a política educacional do Município?
15. Você tem ideia de quanto o Município gastou por ano com despesas relacionadas à parceria com o IAS?
16. Na sistemática de acompanhamento do “Programa Escola Campeã”, a Secretaria de Educação manteve a hierarquia proposta pelo IAS?