



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GILSON LOPES SOARES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:
AS IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO
EM JI-PARANÁ - RONDÔNIA (2015-2019)**

Campo Grande - MS

2021

GILSON LOPES SOARES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:
AS IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO
EM JI-PARANÁ - RONDÔNIA (2015-2019)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes.
Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação.

Campo Grande - MS

2021

Ficha Catalográfica

**GESTÃO DEMOCRÁTICA:
AS IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO
EM JI-PARANÁ - RONDÔNIA (2015-2019)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes.
Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação.

Aprovada em: 08 de Outubro de 2021

BANCA EXAMINADORA

**Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Dilnéia Espíndola Fernandes
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**

**Examinadora Interna: Prof^a Dr^a Silvia Helena Andrade de Brito
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**

**Examinadora Interna: Prof^a Dr^a Solange Jarcem Fernandes
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**

**Examinador Externo: Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**

**Examinadora Externa: Prof^a Dr^a Vera Maria Vidal Peroni
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS)**

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Alzira Severina Soares, pois sem ela seria impossível concretizar esse sonho, que tanto me apoiou nesse processo.

À Professora Doutora Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, minha orientadora, pelo cuidado, dedicação, atenção e carinho dispensados a mim durante o período de estudo, pelo seu olhar crítico imprescindível para a construção e finalização do árduo trabalho de escrita.

Aos meus três sobrinhos Thais, Breno e Lívia que me deram muitas alegrias em momentos difíceis e por me proporcionaram momentos de reflexões acerca da educação e seus desafios no cotidiano escolar.

À minha irmã Gilcilene que assumiu por um bom período os cuidados com minha mãe, possibilitando a minha ausência do lar no período dos estudos presenciais.

Aos meus colegas e amigos companheiros e companheiras, pelo companheirismo e ajuda, que não mediram esforços nem custos para facilitar minha trajetória no programa, ora protocolando documentos, ora fornecendo informações em tempo hábil, e pelos momentos de aprendizado compartilhado.

Aos familiares e amigos, e demais colegas não citados, porém, não esquecidos, na trajetória dos estudos, agradeço aos que comigo estiveram em cada momento de aprendizagens, de angústias e de sucesso.

À Banca Examinadora, que contribuiu sobremaneira para o crescimento do trabalho, que muito o enriqueceu com seus apontamentos.

Aos Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, que contribuíram significativamente no meu crescimento educacional.

Às Escolas Municipais representadas pelos colaboradores e demais membros da comunidade escolar, pela contribuição espontânea e apoio constantes para a realização da pesquisa.

À Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela disponibilidade de cada servidor e servidora em me atender em tempo hábil, proporcionando informações e formação de qualidade durante o período em questão, e ao grupo de pesquisa História, Políticas e Educação por momentos memoráveis e de grande aprendizado.

RESUMO

O presente trabalho se inscreve na linha de pesquisa História, Políticas e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem como objetivo desvelar as implicações da relação Público-privada na educação no município de Ji-Paraná, no estado de Rondônia, no período de 2015 a 2019, a partir da parceria firmada com o Instituto Ayrton Senna (IAS) que vem sendo executada por meio do programa Gestão Nota 10, e a interferência deste na efetivação da gestão democrática do ensino. Este processo circunscreve-se no contexto neoliberal sob o qual as políticas sociais foram gestadas, entre estas, a educação, tendo como marco a redefinição do papel do Estado na gestão educacional. O movimento pela democratização da gestão das escolas municipais em Ji-Paraná ganhou força com a aprovação do Plano Municipal de Educação (PME) aprovado em 2015, que em sua meta 16 versa sobre a gestão democrática para as escolas públicas da rede municipal. Em 2019 foi aprovada a Lei municipal nº 3.256/2019, que dispõe sobre a gestão democrática na administração do ensino público municipal de Ji-Paraná. Neste contexto verifica-se como se convivem as orientações do IAS e as leis aprovadas no que tange a gestão escolar, entendendo que a parceria pode se constituir um ponto nevrálgico para a democratização da gestão. Sob esse prisma analisa-se a crise estrutural do capital e a emergência do “terceiro setor” como aspecto central para compreender as reformas que se seguiram. Trabalha-se a temática das parcerias público privadas com o IAS a partir dos eixos de análise: participação, autonomia, formas de provimento ao cargo de diretor e projetos políticos pedagógicos como instrumentos da gestão democrática em contraponto com as orientações do IAS que tem seus tentáculos firmados na gestão gerencial de natureza mercantil. Intenta-se desvelar o processo histórico no qual as parcerias se materializam no contexto da educação pública. O estudo se caracteriza por ser um estudo de caso, cujas fontes privilegiadas para a obtenção dos dados se centraram em questionários semiabertos aplicados no período em questão, que foram respondidos por professores, diretores, pais, supervisores e servidores não docentes e, na observação não participante. Da análise resulta que a parceria obstaculizou à efetivação da gestão democrática numa perspectiva emancipatória, a ocupação do cargo de diretor continua sendo por indicação do chefe do poder executivo, a gestão que se pratica é de cunho gerencialista e, no plano político ideológico, a parceria assume a função social de construção do modelo hegemônico da classe burguesa.

Palavras chave: Política educacional. Gestão democrática da educação. Relação público-privada. Rede municipal de ensino de Ji-Paraná.

ABSTRACT

The thesis entitled “democratic management: the implications of the Public-private relationship in education in Ji-Paraná – Rondônia (2015-2019)”, whose problem refers to the existing relationship between the guidelines emanating from the partnership established between the municipality of Ji-Paraná and the Ayrton Senna Institute (IAS) executed through the Gestão Nota 10 program, and its interference in the effective democratic management in the period 2015-2019. This work is part of the History, Politics and Popular Education research line of the Graduate Program in Education, at the Federal University of Mato Grosso do Sul Foundation (UFMS). This process circumscribes at the neoliberal context under which social policies were created, including education, with the redefinition of the role of the State in municipal educational management as a landmark. The movement for the democratization of the management of municipal schools in Ji-Paraná gained strength with the approval of the Municipal Education Plan (PME) approved in 2015, which in its goal 16 deals with the democratic management of public schools in the municipal network. In 2019 was approved the Municipal Law Nr. 3.256/2019, which provides for democratic management in the administration of municipal public education in Ji-Paraná – Rondônia. From there, the researcher's concern to analyze how the guidelines of the IAS and the laws approved in relation to school management would be brought together, understanding that the partnership can constitute a critical point for the democratization of management. From this perspective, the structural crisis of capital and the emergence of the “third sector” are analyzed as a central aspect to understand the reforms that followed. The theme of public-private partnerships with the IAS is worked on from the axes of analysis: participation, autonomy, forms of appointment to the position of director and political pedagogical projects as instruments of democratic management in contrast to the guidelines of the IAS, which has its tentacles firmed in managerial management of a mercantile nature. The theoretical-methodological foundation was based on dialectical historical materialism, in order to understand the historical process in which partnerships materialize in the context of public education. The study is characterized by being a case study, whose privileged sources for data collection were centered on semi-open questionnaires intended for 50 (fifty) employees who worked in the schools surveyed, in the period in question, (teachers, principals, parents, supervisors and non-teaching staff) and, in the non-participant observation, the partnership established between the municipality of Ji-Paraná and the Ayrton Senna Institute (IAS) was based on the analysis. From the analysis, it results that the partnership hindered the realization of democratic management in a progressive perspective, since the school community is oblivious to the real problems of the school, the occupation of director positions continues to be by political indication, the management that is practiced is managerial in nature and, on the ideological political plane, the partnership assumes the social function of building the hegemonic model of the bourgeois class.

Keywords: Public-private relationship. Democratic management. Participation. Educational politics.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Número de instituições de ensino em Ji-Paraná	23
Gráfico 02 – Organograma da SEMED 2020.....	26
Gráfico 03 – Organização da sociedade civil e suas atividades	66
Gráfico 04 – Fundações Associadas ao GIFE por Região	70
Gráfico 05 – Fundações privadas e associações sem fins lucrativos	72
Gráfico 06 – Número de escolas atendidas pelo GN10 ano 2010.....	113
Gráfico 07 – Conhecimento dos pais sobre a Lei Municipal nº 3.256/2019	143
Gráfico 08 – A quem recorre ao identificar irregularidades?	145
Gráfico 09 – Como é construído o referencial curricular?.....	147
Gráfico 10 – Como se dá a participação das supervisoras na prestação de contas.....	149
Gráfico 11 – Tempo que é/foi diretor da escola	153
Gráfico 12 – Não são instrumentos da gestão democrática na visão dos participantes da pesquisa.....	80
Gráfico 13 - Não são instrumentos da gestão democrática na visão das supervisoras.	82
Gráfico 14 – GN10 contribui para a melhoria da educação	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lista dos prefeitos de Ji-Paraná.....	20
Quadro 2 – Matrícula inicial dos alunos atendidos pelo IAS – 2012.....	34
Quadro 3 – Cronologia da criação dos programas e projetos do IAS.....	36
Quadro 4 – Participantes da pesquisa.....	46
Quadro 5 – Entidades associadas ao GIFE que atuam na educação.....	68
Quadro 6 – Abrangência do Programa Gestão Nota 10 – ano 2010.....	112
Quadro 7 – Responsabilidades do programa Gestão Nota 10.....	115
Quadro 8 – Comparativo entre o PME, a Lei n. 3.256/2019 e o IAS.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APP	Associação de Pais e Professores
BANESPA	Banco do Estado de São Paulo
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CCB	Código Civil Brasileiro
CE	Conselho Escolar
CEAS	Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social
CETEB	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CF	Constituição Federal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CMAE	Centro Municipal de Atendimento do Autismo
CME	Conselho Municipal de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
CST	Companhia Siderúrgica de Tubarão
DEM	Democratas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
Fasfil's	Fundações e Associações sem Fins Lucrativos
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GD	Gestão Democrática
GIFE	Grupo de Institutos Fundações e Empresas
GN10	Gestão Nota 10
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional

IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
IR	Imposto de Renda
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo e Pan Sexual
LIDE	Grupo de Líderes Empresariais
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
NetFWD	NetWork of Foundations Working for Development
NPM	New Public Management
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDDE	Programa de Dinheiro Direto na Escola
PDRAE	Plano Diretor e Reforma do Aparelho de Estado
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Partido Liberal
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Pesquisa da Educação
PPE	Projeto Pedagógico Escolar

PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Partido da República
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAFI	Programa de Apoio Financeiro
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SIASI	Sistema Ayrton Senna de Informação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UEx	Unidade Executora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UFMS	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1 O PARADIGMA DO PENSAMENTO NEOLIBERAL E SUA RELAÇÃO SIMBIÓTICA COM A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO MATERIALIZADA NAS PARCERIAS PÚBLICO PRIVADAS	49
1.1 O ESTADO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS DE AUSTERIDADE DO GASTO PÚBLICO SOCIAL.....	49
1.2 TERCEIRA VIA.....	56
1.2.1 Educação sob o Prisma da Teoria do Capital Humano.....	58
1.2.2 Terceiro Setor: Aparelho Privado de Hegemonia.....	61
1.3 A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990 ATRAVÉS DA REFORMA GERENCIAL.....	72
1.4 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA SOB A ÓTICA NEOLIBERAL.....	75
2 GESTÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	87
2.1 GESTÃO GERENCIAL.....	87
2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA.....	89
2.2.1 Autonomia e Participação: Processos e Contradições.....	93
2.2.2 Formas de Provimento ao Cargo de Diretor Escolar.....	96
2.2.3 Projeto Político Pedagógico (PPP) - Concepções e Práticas.....	99
2.2.4 Conselhos Escolares: Função Técnica ou Espaço Democrático?	102
3 IMPLEMENTAÇÃO DA PARCERIA FIRMADA ENTRE O IAS E A PREFEITURA DE JI-PARANÁ – AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 FRENTE A CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	108
3.1 PROGRAMA GESTÃO NOTA 10.....	108
3.2 OS TERMOS DA PARCERIA – RESPONSABILIDADES DOS CONVENIENTES.....	118
3.3 O RETROALINHAMENTO DA PARCERIA COM AS LEGISLAÇÕES E DELIBERAÇÕES MUNICIPAIS.....	130
3.4 AS APREENSÕES E ACENOS DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO E COMUNIDADE À GESTÃO DA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS.....	164

APÊNDICES.....	175
-----------------------	------------

INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), apresenta como objeto de pesquisa a relação público-privada na educação materializada no município de Ji-Paraná, no estado de Rondônia, no período de 2015 a 2019, mediante parceria firmada entre a Prefeitura o Instituto Ayrton Sena para o desenvolvimento do Programa Gestão Nota 10 e suas implicações para a gestão democrática do ensino com princípios emancipatórios.

A forma como a sociedade capitalista está organizada, coloca para a escola novos desafios que requerem uma participação efetiva de todos os atores envolvidos na formação do educando, em condições de proponente de mudanças na sociedade nas suas relações sociais, políticas e culturais.

As mudanças ocorridas no cenário político ao longo dos últimos anos, alterou substancialmente os debates envolvendo as políticas sociais, e a educação é a que mais sofreu interferência, pois, resulta das estratégias adotadas pelos setores hegemônicos como respostas à crise do capital.

Nesse contexto observa-se que os distintos formatos de parcerias público-privadas resultantes do modelo neoliberal, que houve em meados dos anos de 1990, alteraram substancialmente o processo educacional. As relações entre o poder público e o setor privado para a oferta da educação básica fazem parte das estratégias de superação da crise do capitalismo que credita ao Estado a culpa, elegendo o mercado como salvador. Destoando dessa premissa, Mézáros (2002) diz que a crise é do capital. Reforçando tal afirmação, Harvey diz que a superação das crises é sempre paliativa, pois o problema é estrutural e estruturante (HARVEY, 2005).

A busca ávida por resultados mensuráveis mina as bases de sustentação da educação pública, tendo no neoliberalismo, na terceira via e no Terceiro Setor, um campo fértil de proliferação dessa tendência. Entende-se que as parcerias são uma relação de troca, parceiros assumem responsabilidades e se beneficiam mesmo que veladamente. Segundo Junquillo, (2002) as ideias chave que se apresentam a partir da reforma do Estado são:

A ideia do gasto público como custo improdutivo ao contrário de investimento coletivo e social; A identificação dos servidores públicos como hostis à sociedade, detentores de privilégios e defensores de interesses particulares; A crítica à interferência negativa do Estado nos mercados e a eleição da supremacia destes últimos como mecanismos mais apropriados de distribuição de bens e serviços à sociedade; A definição do Estado com o papel

principal de promotor/empreendedor, ao invés de provedor de bens e serviços sociais; A importação de práticas gerenciais comuns ao setor privado da economia, incluindo nas agendas públicas temas como: eficiência, eficácia, produtividade, avaliação e controle de resultados, satisfação do consumidor, delegação e gestão participativa, prevenção e controle de gastos; A ênfase na importância do poder e na mudança de papel dos chamados administradores públicos para gerentes ou gestores públicos profissionalizados, no sentido de que passa a ser desejado um perfil voltado à noção de orientador/integrador e empreendedor, distinto do papel de supervisor ou administrador; A privatização de setores econômicos produtivos estatais; A ênfase na desregulação dos mercados comerciais e de trabalho. (JUNQUILHO, 2002, p. 2).

A partir das exigências mercantis supracitadas, a esfera educacional corresponde com a adoção de políticas de convênios ou parcerias que redesenha a forma como a educação é garantida; ela deixa de ser um direito inalienável e passa a ser um produto que pode ser ofertado tanto pela esfera pública, quanto pela iniciativa privada.

De acordo com Adrião, a aquisição de “cesta de produtos ou insumos adquiridos no mercado educacional”, além de não resultar de discussões com a comunidade escolar, dado ser definida em função de um padrão construído pelo agente privado, redefine o espaço do público e minimiza sua autonomia diante do privado (ADRIÃO, 2008).

Isso é evidenciado no âmbito dos municípios com maior ênfase e justificado como opção de políticas, devido às dificuldades financeiras enfrentadas pela administração municipal; utilizando o discurso de melhoria na qualidade da educação, pautam sua defesa na promessa de eficiência, eficácia, instrumentos de caráter mercantil nas ações do Estado atendendo às demandas da reestruturação produtiva como parâmetro de qualidade, que é o instrumental do mercado destoando dos fins emancipatórios da educação, alterando assim substancialmente a maneira como se processa a gestão da educação pública.

A forma como o setor privado tem interferido na educação atualmente é mais subjetiva, não se baseia num tipo de neoliberalismo selvagem, em que o mercado é autorizado a seguir o seu curso em qualquer setor na busca ávida por maiores lucros, como foi pensado por Thatcher na Inglaterra. Esse subjetivismo pode ser aferido nas palavras de Ball, que, em entrevista concedida a Sanny Rosa, pontua que:

O Estado se transformou num “criador de mercados”, num regulador e monitor das ações do setor privado, que são marcas deixadas pelos governos do Novo Trabalhismo de Blair. Em outras palavras, o Estado hoje faz o papel de “parteiro” (*midwife*), produzindo relações de mercado dentro das quais o setor privado tem a possibilidade de desenvolver atividades lucrativas na execução e gestão dos serviços públicos. (ROSA, 2013, p. 461).

Nessa perspectiva que se assiste a emergência do público não-estatal e a formação do quase-mercado na gestão da coisa pública, entre elas, a gestão da educação, com a desresponsabilização do Estado em manter as bases econômicas das políticas sociais e elegendo a sociedade civil como corresponsável pelos rumos da educação, tendo o Terceiro Setor como viabilizador de tais ações. Nesse contexto que se inserem as análises da gestão da educação no município de Ji-Paraná, tendo, como propositura, a interferência do Instituto Ayrton Senna (IAS), tanto na maneira como ele influencia a formulações de leis e decretos que versam sobre a gestão democrática e ainda estende seus tentáculos na efetivação e atuação dos colegiados redesenhando assim a prática educacional.

A educação pública no Brasil passa por um período nebuloso de sua história com a chegada do governo neoconservador, ultraliberal e autoritário no poder, Jair Messias Bolsonaro sem partido (2019 - atualmente), onde as ações e intervenções verticais não são mais veladas. Se na década de 1990 assistiu-se ao Neoliberalismo mascarado pela Terceira Via influenciando diretamente as políticas sociais no país, dentre elas a educação, hodiernamente as máscaras caem e expõem a face mais nefasta do modelo implementado por Fernando Henrique Cardoso, na tentativa de privatização da educação. No contexto atual, os cortes no orçamento da educação, a militarização das escolas, a aceitação tácita por grande parte da sociedade da proposta “Escola sem Partido” e as reiteradas declarações conservadoras, preconceituosas e autoritárias do presidente, traz à tona a grande preocupação deste pesquisador em não perder de vista seu objeto de análise, nem se desviar o rumo da proposta anteriormente objetivada, visto que o obscurantismo da política adotada pelo presidente da república é somente uma das faces lesivas do modelo ultraliberal deste governo.

Sabe-se que a educação é uma arena de disputas, concordando com Heloani (2018), que a descreve como um campo de embate entre dois grupos distintos, profissionais da educação que têm seu ideário firmado nas convicções de uma educação humanista e, do outro lado, os reformadores empresariais que evocam que a boa educação é aquela que propicia as habilidades cognitivas instrumentais e coerentes com o pragmatismo demandado pelas operações genéricas do mercado instável e flutuante.

A crise humanitária enfrentada pelo país devido à pandemia do novo Corona Vírus – COVID-19, não tira a importância do objeto em pauta, pelo contrário, é tão importante e urgente, quanto era antes.

A análise da intervenção da iniciativa privada no setor público na área educacional se faz urgente e necessária, posto que o poder público implementa as políticas, porém as instituições parceiras alheias à prática escolar que utiliza os mecanismos informatizados de

controle para avaliar a educação com insuficiente transparência dos resultados e suas reais intenções.

O objetivo da tese em tela, tem como escopo, analisar a Parceria Público-Privada firmada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o município de Ji-Paraná – Rondônia e suas implicações para a efetivação da gestão democrática através da implantação do programa Gestão Nota 10 nos anos de 2015-2019 e seu alinhamento às premissas neoliberais. Intenta-se, analisar o contexto neoliberal sob o qual as políticas sociais foram gestadas, dentre estas, a educação; examinar as concepções de gestão do processo educacional historicamente construído, dentre este as vicissitudes da gestão democrática; averiguar as nuances da parceria do IAS com o município de Ji-Paraná no que tange à gestão da educação, como estes se conectam, ou não, com os princípios de gestão democrática através da materialização do Programa Gestão Nota 10 e as legislações vigentes.

A fim de atender aos objetivos supracitados, foi utilizado como aporte teórico-conceitual os(as) autores/as que discutem a crise estrutural do capital, a reforma e reestruturação do Estado, o contexto sob o qual alicerçou as tentativas de superar a crise do Capital, tendo como proposta o neoliberalismo que tem na Reforma e Reestruturação do Estado substitutivos na oferta de serviços e bens públicos.

As ações e concepções dos sujeitos sociais que estão nas escolas, arenas de competição, locais de lutas ideológicas, são analisadas levando em consideração as contradições latentes na sociedade de classes e as vicissitudes que permeiam a relação público - privada.

O movimento pela democratização da gestão das escolas municipais em Ji-Paraná, ganhou força com a aprovação do Plano Municipal de Educação – PME aprovado em 2015, que em sua meta 16, versa sobre a Gestão Democrática para as escolas públicas da rede municipal. As discussões envolvendo a temática surgiram durante as reuniões do Fórum Permanente de Educação em que foi bastante debatida durante a realização da conferência municipal ocorrida em maio 2017. Em 2019 foi aprovada a Lei municipal nº 3.256, de 28 de junho de 2019, que dispõe sobre a Gestão Democrática na administração do Ensino Público Municipal de Ji-Paraná – Rondônia.

A parceria firmada entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) com o município de Ji-Paraná do programa “Gestão Nota 10”, pode constituir um ponto nefrágico dessa democratização da gestão; além disso, a negação tácita de que a indicação política para provimento ao cargo de diretor seja antidemocrática é preocupante.

A motivação em eleger o objeto de pesquisa originou-se das inquietações deste pesquisador durante a atuação como membro do Fórum Permanente de Educação do Município

e como docente nas instituições educacionais no município, nas quais se deparou com situação de gestão extremamente preocupante e desafiadora.

Sendo a gestão democrática a que mais se adequa aos princípios progressistas de educação emancipadora, tendo seu lastro nos textos constitucionais que regem a educação pública no país, procurou-se analisar como se deu a parceria com o IAS e sua influência na materialização da gestão das escolas públicas municipais.

Para a compreensão do conjunto de relações e tensionamentos existentes no contexto educacional, foram utilizadas as categorias totalidade e contradição que são capazes de analisar as relações de forças que permeiam as discussões sobre a educação pública permeável às interferências do setor privado num movimento dialético, evidenciando o que outrora estava oculto, articulando teoria e prática -práxis, apresentando os dados, seus nexos internos e externos à luz da realidade concreta.

A realidade aqui é compreendida como um conjunto de fenômenos materiais, reais, concretos, em múltiplas interações, relações e conexões com a totalidade social. Considerada uma categoria fundamental da dialética, é a categoria capaz de apreender e reproduzir a realidade no plano do pensamento (LUKÁCS, 1979).

A escolha das categorias totalidade e contradição foram fundamentais para a análise, posto que a concepção de sociedade que desconsidera seu movimento histórico e contraditório tem por objetivo naturalizar e eternizar a reprodução das relações de exploração; nesta tese elas serviram para mediar as conexões entre a particularidade do objeto de estudo à complexidade da organização social capitalista.

A educação, nessa perspectiva, atende aos interesses do capital, tendo o Estado como aliado às suas aspirações, o que não deixa de ser contraditório, pois, enquanto se prega a redução das intervenções do Estado e a tentativa ávida por privatizações, por outro lado, a iniciativa privada reclama para si recursos públicos para oferta de bens e serviços.

Assim, a educação que deveria ser emancipatória, transforma-se em instrumento de alienação com vistas à formação de mão-de-obra barata afim de atender as necessidades do mercado. Essa contradição é explícita, pois, o Estado caracterizado pelo antagonismo de classes (MARX, 1996), responsável em manter as bases econômicas no atendimento às necessidades coletivas mediante políticas públicas sociais, adere às ideias liberais que defendem uma atuação estatal mínima na destinação de recursos para atendimento às demandas sociais concedendo benefícios, renúncias fiscais às instituições privadas, ao mesmo tempo que exige maior arrecadação tributária para garantir *superávits* primários, com redução de gastos correntes e de investimento, e controle do endividamento público (FILHO, 2016).

A investigação, aqui delineada, caracteriza-se como um estudo de caso, numa abordagem qualitativa. Optou-se pelo estudo de caso para aprofundar qualitativamente a pesquisa e, por estar diretamente relacionado às características que tal tipo de investigação, apresenta como adequada à observação e à análise da realidade, complexa e atualizada. Esse tipo de análise permite reunir maior número de dados, com riqueza de detalhes e visão mais ampla.

Segundo Bell (1997), o estudo de caso tem sido descrito para caracterizar um conjunto de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. Ou seja, a amplitude dos dados gera uma variedade de informações e cabe ao pesquisador determinar quais deles estabelecem maior interação com o problema em estudo, podendo oferecer respostas para as indagações da pesquisa e esclarecer os significados dos dados registrados.

A visão de mundo do pesquisador é fundamental no processo de análise e síntese, pois este, parte de uma realidade concreta, de um contexto e de uma formação social, política, econômica e cultural. Sem perder o rigor científico, a visão de mundo conduzirá à autocrítica não só dos resultados finais como também do próprio processo de pesquisa em si, proporcionando aprimoramento teórico e metodológico. Assim, “o cientista-experimentador é também um operário, não um puro pensador: o seu pensar é continuamente controlado pela prática e vice-versa, até que se forma a unidade perfeita da teoria e da prática” (GRAMSCI, 1978, p. 171).

Em minha trajetória profissional, estive inserido em diversos espaços e contextos educacionais. Trabalhei em escolas do Sistema “S” na Educação de Jovens e Adultos (EJA), lecionei na rede pública estadual de ensino, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na EJA, no Ensino Fundamental segundo segmento e Ensino Médio. Trabalhei na coordenação do Programa Mais Educação na escola pública da rede estadual, fui orientador e supervisor educacional na mesma escola; tive experiência de lecionar na especialização de uma faculdade privada, no curso de formação de gestores, com a disciplina de Fundamentos e Práticas da Gestão Escolar; fui membro do Fórum Permanente de Educação e participei de diversos debates e embates em conferências, em cursos e palestras sobre gestão democrática no município. Assim, o município escolhido para o desenvolvimento da pesquisa tem relação com essa trajetória profissional, além de ter oferecido as condições favoráveis à investigação.

Algumas inquietações me acompanharam durante minha trajetória profissional desde o ano de 2009, quando assumi a função de professor na rede pública; foi a partir daí que me deparei com gestão escolar verticalizada bastante desafiadora. Tal situação levou-me a

desenvolver minha pesquisa no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) no período de 2014-2016.

Os estudos durante o mestrado tinham como objeto os Conselhos Escolares de três escolas da rede pública estadual de Ji-Paraná. A pesquisa possibilitou compreender como a gestão escolar se comportava dentro do viés neoliberal que têm os Conselhos Escolares, não como espaços coletivos de decisão e sim um arranjo do Estado para atender as demandas do capital. Mostrou-se nessa pesquisa que o movimento de participação estava bastante ofuscado por um modelo de gestão maquiado por uma política gerencialista nas escolas pesquisadas. Os resultados mostraram, ainda, que a gestão democrática não acontecia de maneira plena, visto que, na maioria das vezes, a participação se dava como colaboração, como mera consulta de propostas prontas apresentadas, os representantes dos segmentos da comunidade escolar quando muito, consentiam, evidenciando que os Conselhos Escolares constituídos dentro de uma perspectiva progressista, como instrumento da gestão democrática, estavam sendo utilizados apenas como um engodo que se interpunha para endossar uma prática autoritária.

A minha atuação como membro do Fórum Municipal de Educação trouxe à tona outra situação emergente no que tange à gestão democrática. Nesse período, após a aprovação do PME/2015 de Ji-Paraná, alguns prazos foram estipulados e o município se propôs a cumpri-los. Entretanto, durante as discussões que pautavam a meta da gestão democrática das escolas públicas municipais, visto que não havia lei que regulamentava a gestão democrática no município, deparei-me com um discurso da maioria dos membros do fórum, que discordava veementemente com a eleição para provimento ao cargo de diretor, negando que essa modalidade se caracterizava como um dos instrumentos da gestão democrática, concordando com outras formas de provimento que coadunava com as prescrições do IAS.

As proposições para a lei de gestão democrática envolveram um amplo debate, porém, com poucos atores que defendiam a eleição para provimento ao cargo de diretor; além disso, os poucos que defendiam essa modalidade não se manifestavam e o resultado foi que a minuta de lei apresentada à Câmara Municipal de Ji-Paraná e aprovada por unanimidade, estabeleceu a gestão democrática do ensino público municipal, Lei nº 3.256/2019, não tendo esta a prescrição de consulta pública, ou eleição para o cargo de diretor. A decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em definir que a eleição para diretores era inconstitucional enfraqueceu os debates e obstaculizou outras discussões que possibilitariam a legalização de uma gestão mais horizontal, participativa; assim, a referida lei atendeu com fidelidade às orientações do IAS.

A busca ávida por melhoria dos índices educacionais tem marcado a trajetória da educação pública municipal; para isso, o número de aprovados em determinadas escolas, no

ano de 2017, alcançou a marca de 100% nos índices de aprovação, e a média de aprovação neste ano nas escolas municipais que atendem o ensino fundamental do 1º ao 5º ano foi de 97% alcançado e alcançou o 1º lugar no IDEB do estado de Rondônia. A parceria entre o Município de Ji-paraná e o Instituto Ayrton Senna, tem impulsionado, ou “inflado” esses índices aparentando uma melhora substancial na educação pública municipal.

Através da parceria firmada desde o ano de 2001, implementou-se os programas do IAS e hoje em uso estão os Programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, que visam promover a eficiência da rede pública de ensino e da gestão de aprendizagem, por meio de indicadores de sucesso.

De acordo com a Rede Vencer, conforme informações no *site* do Instituto Ayrton Senna, a parceria tem por objetivo promover a melhoria da aprendizagem e de gerenciamento dos sistemas educacionais. Para tanto, conta com a institucionalização de práticas gerenciais no cotidiano escolar que visam substituir a “cultura do fracasso” pela “cultura do sucesso”.

A pesquisa aqui delineada é relevante, pois as alterações no papel do Estado e da sociedade civil, em decorrência da crise estrutural do capital, mudam a perspectiva de gestão da educação, nesse ínterim a gestão democrática encontra-se apenas em seu estado embrionário em muitos espaços públicos brasileiros, principalmente nos municípios do interior que internalizam as práticas neoliberais com modelos de educação gestadas sob a égide mercantil/empresarial.

Outro vértice importante da pesquisa se assenta nos fundamentos e mecanismos da gestão democrática da educação, que por sua vez são utilizados com fins dúbios; o IAS se apropria do paradigma da gestão democrática e insere elementos empresariais camuflando seus reais interesses, destoando da educação propalada pelos educadores progressistas desde o manifesto dos pioneiros da educação nova de 1930.

O caminho percorrido para se chegar à análise da gestão democrática: as implicações da relação entre o público e o privado na educação, foi buscar em primeiro lugar os teóricos que discutem a gestão democrática, seus marcos legais, após, as incursões dos estudos pautaram os autores que analisam o modelo neoliberal que induz políticas de arrefecimento de investimento público na educação, em seguida foi realizado estudo dos materiais instrucionais do IAS, levantamento dos conceitos que os constituem, como esta parceria se materializou na educação pública municipal em Ji-Paraná, buscando sempre compreender significado desse fenômeno.

A pesquisa buscou compreender o que há de democrático nas instituições educacionais públicas municipais de Ji-Paraná, verificou-se a possibilidade da parceria materializar-se apenas como um reordenamento das políticas educacionais ávidas por elevação dos índices de

mensuração de resultado para atender uma determinação da lógica do mercado através da padronização do ensino, obstaculizando ou até anulando a limitada autonomia das instituições de ensino, na pseudoparticipação dos segmentos escolares nas definições das políticas educacionais delegando o controle à segmentos alheios à esfera pública, impedindo assim a efetivação do princípio constitucional da gestão democrática do ensino, dificultando a extensão do direito à educação.

Os partícipes da pesquisa são: 10 (dez) diretores(as) escolares, 10 (dez) supervisores(as) escolares, 10 (dez) funcionários(as) não docentes, 10 (dez) professores(as), 10 (dez) pais/mães/responsável, todos eles membros dos Conselhos Escolares ou Associação de Pais e Professores (APPs) das escolas da rede pública municipal, todas elas localizadas em área urbana totalizando 50 (cinquenta) participantes.

Afim de apreender a realidade circundante e os processos na qual ela se insere, optou-se, neste estudo, como instrumentos e técnicas para a coleta de dados, a pesquisa documental e bibliográfica, bem como, questionário semiaberto.

O documento escrito segundo Cellard,

Constitui uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais. [...] Ele é evidentemente insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante [...] muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2014, p. 295).

Além disso, segundo ele, o documento apresenta algumas vantagens significativas, dentre elas estão: a eliminação em parte da influência do pesquisador do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados. Embora tagarela, o documento permanece surdo.

Os documentos analisados foram: as publicações, os documentos oficiais, os registros, os materiais impressos e digitais que constituíram o conjunto de fontes deste estudo, como os Planos de Educação, nacional, estadual e municipal, os termos de parcerias firmados entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura de Ji-Paraná, as leis constitucionais e infraconstitucionais que versam sobre a gestão democrática, Lei Municipal nº 3.256/19 que versa sobre a implementação da Gestão Democrática etc.; nestes buscou-se compreender o que as leis vigentes determinam sobre a gestão democrática, como foram firmadas as parcerias, como se efetiva a gestão e o grau de participação da comunidade escolar.

A revisão bibliográfica possibilitou escolher a fundamentação teórica que durante a etapa de coleta de dados facilitou o desenvolvimento do processo analítico, fornecendo

conceitos e metáforas graças aos quais foi possível interpretar um dado opaco (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2014, p. 141):

O uso de metáforas retiradas dos textos científicos, da literatura, ou do meio social, é, sem dúvida, um dos procedimentos mais “secretos” e mais fecundos que podem auxiliar o pesquisador a realizar a contento uma análise, bem como a construir seu objeto de pesquisa.

Além disso, a revisão bibliográfica também contribuiu nas construções teóricas, nas comparações, na sistematização e análise dos dados obtidos e na validação do resultado desses dados. A etapa da análise consistiu em tentar responder ao problema de pesquisa, ocupando um lugar de primazia nessa etapa.

As contribuições do questionário aplicado possibilitaram atingir um número maior de pessoas, possibilitando apreender a realidade das escolas pesquisadas, evidenciando as implicações trazidas pela parceria público-privada, ponderando quais os avanços ou retrocessos na maneira de gestar a educação pública, além de verificar a maneira como se dá a distribuição de poder dentro das escolas, o grau de participação tanto de pais, professores e demais funcionários na formulação de propostas que visam a melhoria da qualidade da educação.

Os questionários foram direcionados aos representantes de cada segmento das escolas pesquisadas, contendo questões abertas e fechadas, e foi encaminhado através do Google Formulários por E-mail ou WhatsApp, assegurando que cada participante respondesse apenas uma vez. O total dos questionários encaminhados foram 50, conforme discriminados no Quadro 4:

Quadro 4 - Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	QUANTIDADE
Pais/ Mães/Responsável membro do Conselho Escolar/APP.	10
Representante de Professor (a) no Conselho Escolar/APP.	10
Funcionário (a) não docente membro do Conselho Escolar/APP.	10
Diretor (a) escolar.	10
Supervisor escolar.	10
Total:	50

Elaboração própria.

Para se conhecer a natureza das relações estabelecidas entre o IAS e a PMJP, para além das impressões dos atores sociais nelas envolvidos, os documentos existentes poderiam ser

considerados suficientes, entretanto, a fala dos sujeitos envolvidos no processo através das respostas ao questionário trouxe elementos preciosos para a concretude da tese.

Em síntese, a coleta de dados se dará da seguinte maneira: atender todas as escolas públicas municipais da zona urbana do município de Ji-Paraná que oferece ensino fundamental, totalizando 10 (dez) escolas, situadas na zona urbana. a pesquisa teve como participantes diretos: 10 (dez) professores 10 (dez) pais/mães/responsáveis, 10 (dez) diretores escolares, 10 (dez) supervisores escolares e 10 (dez) funcionários não docentes, todos eles membros do conselho escolar ou Associação de Pais e Professores (APP) das escolas pesquisadas, que responderam aos questionários, totalizando 50 participantes.

As Escolas partícipes da pesquisa são:

- ✓ EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Jamil Vilas Boas – Localizada no 2º distrito.
- ✓ CMEIEF – Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Celso A. Rocco – Localizada no 2º Distrito.
- ✓ CMEIEF – Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Maria Antônia – Localizada no 1º Distrito.
- ✓ CMEIEF – Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Parque dos Pioneiros – Localizada no 2º Distrito.
- ✓ CMEIEF – Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Ruth Rocha – Localizada no 2º Distrito.
- ✓ EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental Moisés Umbelino Gomes – Localizada no 2º Distrito.
- ✓ EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Adão Valdir Lamota – Localizada no 2º Distrito.
- ✓ EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Jandinei Cella – Localizada no 1º Distrito.
- ✓ CMEIEF – Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Menino Jesus – Localizada no 2º Distrito.
- ✓ EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professor Almir Zandonadi – Localizada no 1º Distrito.

Os Instrumentos de coleta de dados analisados consistiram em análises documentais e questionário semiaberto.

Os questionários foram aplicados remotamente via Google Formulários, a fim de evitar o contato com os pesquisados, devido ao período crítico pandêmico da COVID-19, no qual o país atravessa.

Tangenciar estes instrumentos de coleta de dados, possibilitou uma análise mais acurada da realidade da educação pública municipal em nível fundamental, visto que todas as escolas que ofertam o ensino fundamental serão contempladas/inclusas nessa pesquisa. O delineamento das respostas com os documentos, leis, decretos, resoluções etc., trouxe bases sólidas de sustentação da tese em tela.

O recorte temporal foi dos anos de 2015-2019. Esse recorte temporal parte da aprovação do PME de Ji-Paraná, que preconiza a implementação da gestão democrática nas escolas públicas, através da participação dos envolvidos no processo educacional, e o ano de 2019 foi o ano em que a Lei de Gestão Democrática foi sancionada. Lei N. 3.256/2019.

A leitura e interpretação das questões do questionário ocorreu através do programa Google meet para evitar o contato com os pesquisados, afim de prevenir a disseminação do novo Corona Vírus.

A tese em tela teve seu processo de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com o parecer nº 4.763.064; foram feitas algumas acomodações no projeto anterior, o qual foi submetido levando em conta a segurança sanitária devido ao período pandêmico o qual o país atravessa, ano de 2021. Os formulários com as questões formuladas para cada segmento foram submetidos e aprovados. O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) também teve sua aprovação consentida sob o parecer supracitado.

O objeto do estudo tem seu campo de análise o município de Ji-Paraná – Rondônia que teve sua emancipação política no dia 22 de novembro de 1977; atualmente o município possui a segunda maior população do estado de Rondônia, estimada em 130.009 no ano 2020, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O município divide-se em três distritos dois deles distantes a aproximadamente 30 Km da região urbana de Ji-Paraná, distritos de Nova Colina e Nova Londrina e o chamado distrito sede, que é a própria cidade de Ji-Paraná. O município foi formado através dos ciclos migratórios e econômicos que fizeram parte da colonização do Estado, antes habitado por povos indígenas que tiveram sua população dizimada através do processo de colonização (NEVES, 2009).

Ji-Paraná está situado na região central do estado de Rondônia, formado a partir do desmembramento dos estados de Mato Grosso e Amazonas. O município figura entre os oito municípios do estado que tem o nome com origem indígena. Jy paraná, que significa rio dos machados, é uma alusão ao grande número de pedras que se pareciam com machados indígenas

no rio Ji-Paraná, atualmente conhecido como rio Machado. O município de Ji-Paraná era habitado por populações indígenas, que, segundo Vilhena, era denominado Uru Eu WAu Wau, que se subdividiam em pequenos grupos: Cinta Larga, Suruí, Zoró, Gavião, Urupá e Arara (VILHENA, 1999, p. 8).

Ji-Paraná tem sua história vinculada aos ciclos econômicos de desenvolvimento que tiveram início em 1877, com a chegada de povos nordestinos que fugiam da seca em busca da extração do Látex (Borracha). Os ciclos econômicos que influenciaram o desenvolvimento de Ji-Paraná foram também influenciadores de outros municípios do Estado com especificidades locais e culturais.

O primeiro ciclo econômico registrado, que influenciou o povoamento de Ji-Paraná, foi o primeiro ciclo da borracha, datado de 1877, exatamente 100 anos antes de Ji-Paraná se transformar em município. Neste ciclo, os colonizadores nordestinos tinham como atividade principal, a extração do látex (borracha) e foi marcado por violências diante da resistência dos indígenas aos invasores recém-chegados.

No ano de 1900, o nome da localidade passou a se chamar Urupá, que de acordo com historiadores, devido ao nome da etnia indígena que aqui habitava, e que provavelmente é uma alteração de Uru-Upaba, que significa lagoa do uru¹. Este nome ainda é muito utilizado no município, denominando vários comércios locais e o nome da sede da prefeitura municipal. Josélia Gomes Neves em sua Tese de doutoramento “Cultura Escrita em Contextos Indígenas” informa que

Não foi possível reunir informações satisfatórias a respeito dos povos Urupá, em virtude da escassez de registros escritos e orais, no entanto, avaliamos que apesar do aparente extermínio, continuam presentes e ao mesmo tempo ausentes na vida da cidade que iniciou (ou terminou) com este nome, Urupá. (NEVES, 2009, p. 79).

De acordo com a autora supracitada, “em função dos violentos conflitos travados com as populações não-indígenas, muitas vezes os povos indígenas assumiam outras identidades como estratégia de sobrevivência” (NEVES, 2009, p. 79). Ela continua a afirmar que há vestígios que sugerem ter havido outros povos, aparentemente extintos, como os Urupá, que habitaram a região (NEVES, 2009). A depopulação indígena causada por epidemias, conflitos com outras etnias e com os não-indígenas tem consequências na formação do povo ji-paranaense que é em sua maioria migrantes.

¹ Disponível em: <<http://viajandotodoobrasil.com.br/rondonia-significado-dos-nomes-2/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

No decorrer do primeiro ciclo da borracha, não existia lei, ou orientação qualquer, no sentido de evitar conflitos entre o civilizado e o índio. A lei era determinada pelo patrão e executada pelos seringueiros. A lei era matar, trucidar o índio. Para o seringalista e seringueiro, o que importava era a área e produzir borracha, o índio, se ali estava, era um empecilho; portanto, devia ser eliminado, expulso do território produtivo. (MEDEIROS, 2003, p. 83 apud NEVES, 2009, p. 93).

O segundo ciclo econômico que impulsionou o povoamento de Ji-Paraná, foi o ciclo do telégrafo (1907-1915). Nessa ocasião, com a implantação da rede telegráfica coordenada pelo militar e sertanista Marechal Rondon (Cândido Mariano da Silva Rondon), houve a implantação de uma estação às margens do Rio Machado em 1909, denominada de Estação Telegráfica Presidente Pena, em alusão ao presidente Afonso Augusto Moreira Pena (1906-1909); nesse momento o povoado passa a ser chamado também por este nome. Marechal Rondon nesse período enfrentou bastante obstáculos à implantação das linhas telegráficas, pois, além das doenças tropicais ainda haviam os conflitos entre os indígenas e extrativistas.

Época em que a Comissão Rondon toma conhecimento da existência de sociedades indígenas do rio Ji-Paraná, atual Rio Machado. Os povos encontrados falavam tupi, guerreavam entre si e também com extrativistas que adentravam seus territórios tradicionais. (RIBEIRO, 1987, apud NEVES, 2009, p. 93).

Em 1943, com a criação do Território Federal do Guaporé, definidos os limites dos seus dois municípios - Porto Velho e Guajará-Mirim, a localidade passa à condição de distrito e passa a se chamar Rondônia, em homenagem a Marechal Rondon, sob a jurisdição de Porto Velho. Em 1956, com a transformação do nome do Território para Território Federal de Rondônia, o município passou a se chamar Vila de Rondônia, para diferenciá-lo do território, e permaneceu com este nome até 11 de outubro de 1977, que através da Lei nº 6.448, de 11 de outubro de 1977 (BRASIL, 1977), foi elevado à categoria de Município de Ji-Paraná, em alusão ao rio que divide a cidade, rio Ji-Paraná, ou Rio Machado.

Outro ciclo econômico de grande vulto para o desenvolvimento econômico e migratório em Ji-Paraná foi o segundo ciclo da Borracha, que ocorreu conseqüente à segunda Guerra mundial (1939-1945). A produção do produto no sudeste asiático, na região da Indochina, foi cessada durante a Segunda Guerra Mundial com a invasão da Malásia pelo Japão; a comercialização com o ocidente foi proibida, ficando com o Brasil o papel de único exportador do produto. Após o Acordo de Washington (1942), firmado entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA), ficou acordado que o país poderia fornecer o produto somente para os EUA,

com receio de que o produto fosse vendido à Alemanha Nazista. Novamente pessoas de diversas partes do país aqui se instalaram para a extração do produto, a maioria destes nordestinos. Muitos morreram por causa das doenças tropicais, outros foram escravizados para pagar suas contas. Nesse período, o escambo era usual nas relações de troca, entretanto, os seringueiros já chegavam à região endividados por causa das passagens e logística. Com o fim da guerra, houve a produção da borracha sintética causando o fim desse ciclo (OLIVEIRA, 2004).

Nos anos de 1960, o ciclo econômico que impulsionou novamente a região, foi o ciclo da Cassiterita. Rondônia se destacou sendo o responsável pela produção de mais de 50% da cassiterita comercializada no país.

O processo de garimpagem era clandestino, pois não havia um reconhecimento por parte das autoridades locais. A relação trabalho-capital se fazia um tanto quanto exploradora, visto que o que existia nas áreas de mineração era uma verdadeira máfia de falsa garimpagem, pois existiam grupos que mantinham o monopólio da exploração restando ao garimpeiro, de fato, o trabalho braçal e uma remuneração baixíssima no final do trabalho. Apesar de ser uma garimpagem rudimentar, em 1962, a extração da cassiterita em Rondônia já correspondia a mais de 50% da produção nacional. (OLIVEIRA, 2004, p. 68).

Durante o período de extração da cassiterita, houve também a abertura da rodovia Brasília-Acre BR-029, hoje BR-364, Rodovia Marechal Rondon; o presidente Juscelino Kubitschek (JK) contratou a empresa Camargo Corrêa para a construção e a abertura da rodovia que influenciou de modo decisivo na colonização da região. Vários vilarejos foram se formando ao longo da BR -364, entre eles Ji-paraná, e aqui a colonizadora Calama se instalou dando início à colonização de terras rurais. Com o aumento das grilagens de terra, invasões de terras da união, de fazendeiros, de seringueiros, várias batalhas foram travadas entre pistoleiros e posseiros, causando muitas mortes.

O governo de Emílio Garrastazu Médici assinou o Decreto-Lei nº 1.110/1970, criando o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com o objetivo de implantar projetos de colonização, além de desenvolver a infraestrutura. Foi implantado em 1972 o Projeto Integrado de Colonização (PIC), Ji-Paraná, e foram assentadas 4.756 famílias oriundas do sudeste do país que já se encontravam acampadas na região (OLIVEIRA, 2005).

Em 11 de Outubro de 1977, através da Lei nº 6.448, o Presidente Ernesto Geisel concedeu emancipação política à Vila Rondônia, que passou a se chamar Ji-Paraná. Em 22 de Novembro do mesmo ano deu-se a instalação do Município de Ji-Paraná que teve, entre o período de 1977 a 1982, quatro prefeitos indicados, conforme quadro abaixo. A Lei nº 6.750, de 10 de dezembro de 1979 (BRASIL, 1979), transformou Ji-Paraná em COMARCA e, com as

eleições de 15 de novembro de 1982, foi eleito o primeiro prefeito do município, Roberto Jotão Geraldo que instituiu a 1ª Câmara Municipal (VILHENA, 1999). A partir daí foram eleitos prefeitos, conforme descrito no quadro a seguir.

Quadro 1 – Lista dos prefeitos de Ji-Paraná

Ordem	Nome	Partido	Início do mandato	Fim do mandato	Observações
1º	Walter Bártolo	ARENA	22/11/ 1977	22/04/1978	Prefeito nomeado
2º	Nunói Itsumi	—	22/04/1978	03/05/1979	Prefeito nomeado
3º	Assis Canuto	ARENA / PDS	03/05/1979	13/01/1982	Prefeito nomeado
4º	Manuel Lopes Lamego	—	14/01/1982	31/12/1982	Prefeito nomeado
5º	Roberto Jotão Geraldo	PDS	01/01/1983	31/12/1988	Prefeito eleito
6º	José de Abreu Bianco	PFL	01/01/1989	31/12/1992	Prefeito eleito
7º	Jair Ramires,	PDT	01/01/1993	31/12/1996	Prefeito eleito
8º	Ildemar Kussler	PSDB	01/01/1997	31/12/2000	Prefeito eleito
9º	Acir Marcos Gurgacz	PDT	01/01/2001	04/04/2002	Prefeito eleito que renunciou ao mandato
10º	Leonirto Rodrigues dos Santos	PT	04/04/2002	31/12/2004	Vice-prefeito assumiu o cargo de prefeito após a renúncia do prefeito.
11º	José de Abreu Bianco	PFL/ DEM	01/01/2005	31/12/2008	Prefeito eleito
—	José de Abreu Bianco	DEM	01/01/2009	31/12/2012	Prefeito reeleito
12º	Jesualdo Pires Ferreira Junior	PSB	01/01/2013	31/12/2016	Prefeito eleito
—	Jesualdo Pires Ferreira Junior	PSB	01/01/2017	06/04/2018	Prefeito reeleito que renunciou ao mandato
13º	Marcito Aparecido Pinto	PDT	07/04/2018	27/09/2020	Vice-prefeito assumiu o cargo de prefeito após a renúncia do prefeito.
14º	Affonso Cândido	DEM	30/09/2020	31/12/2020	Presidente da Câmara que assumiu após a prisão do prefeito.
15º	Isaú Raimundo da Fonseca	MDB	01/01/2021	Atualmente	Prefeito eleito

Elaboração própria: Fonte. <<http://www.ji-parana.ro.gov.br/>>. Acesso em 20 de março de 2021.

No plano político-partidário, têm prevalecido desde o início do processo de provimento ao cargo do executivo municipal pelo sufrágio, os partidos considerados de direita, ou centro

direita, como é o caso do Partido Democrático Social (PDS), o Partido da Frente Liberal (PFL), Democratas (DEM) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Esses partidos, juntos, administraram o município por 22 (vinte e dois) anos. Os partidos que respiram ares progressistas, ou de base trabalhista, como o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido Socialista Brasileiro (PSB), governaram por aproximadamente 13 (treze) anos e 3 (três) meses. O único partido considerado de esquerda, que governou o município por apenas 2 (dois) anos e 9 (nove) meses, foi o Partido dos Trabalhadores (PT). Atualmente o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) assumiu o poder municipal após acirradíssima eleição.

Os representantes no Executivo Municipal são, em sua maioria, empresários de famílias abastadas da região. Dos 10 (dez) prefeitos eleitos, sete são empresários, um advogado, um Promotor de Justiça e apenas 01 (um) se considera de periferia. Apenas um deles nasceu em Ji-Paraná. Esses empresários com vasta experiência na política partidária têm conseguido se eleger para outros cargos, em nível estadual e federal (deputados, senadores e governadores), dado que o município de Ji-Paraná possui o segundo maior colégio eleitoral do estado, ficando atrás apenas da capital, Porto Velho.

A composição da Câmara Municipal de vereadores da legislação (2017-2020) vem de tradições familiar e religiosa. Nessa, das 17 (dezesete) cadeiras apenas uma vereadora foi eleita pelo partido de esquerda, o PT, quatro de MDB, três do PSB, um do PSDB, dois do DEM, dois do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), um do PDT, dois do Partido Republicano Brasileiro (PRB) (Republicanos), um do Partido da República, (PR) atual Partido Liberal (PL) com algumas trocas durante o mandato. Apesar das mulheres serem a maioria do eleitorado e as mais escolarizadas, a composição da câmara é composta majoritariamente por homens, 15 (quinze), e apenas 2 (duas) mulheres ocupavam cadeiras nessa legislatura.

A questão religiosa também orienta a política no município de Ji-Paraná; isso pode ser visto na composição da Câmara Municipal: dos 17 vereadores, 9 (nove) são evangélicos, 7 (sete) são católicos e 1 (um) não tem religião específica, mas, segundo o seu assessor, “pende mais para a religião de sua mãe, evangélica”. De acordo com o IBGE/2010, 42,6% da população professam a fé Católica Romana, seguido dos Evangélicos que somam 41,2% de professantes; os demais munícipes são adeptos de alguma religião, que somam 15,5%, divididos em Religiões de Tradições Indígenas, Espíritas, Judaístas, Hinduístas, Religiões de Tradições Exotéricas, Novas Religiões Orientais, Católicos Apostólicos Brasileiros, Católicos Apostólicos Ortodoxos, dentre outras, e apenas 0,7% não pertencem a nenhuma religião (IBGE, 2011). Ainda, Ji-Paraná é o segundo município mais evangélico do estado de Rondônia, no segundo

estado mais evangélico do Brasil, só ficando atrás do estado de Espírito Santo, de acordo com o IBGE.

As constantes induções de temas, como: união homo afetiva, aborto, uso de métodos contraceptivos, armamento da população, laicidade, que até há algum tempo pensava-se ter equacionado nos debates, nestes últimos anos estão em evidência e têm orientado plataformas políticas de diversas vertentes religiosas. Mesmo o Brasil tendo decretado a separação do Estado e Igreja há mais de um século (1890) e a laicidade ser prerrogativa consagrada na CF de 1988 como princípio basilar do Estado de direito, ainda perduram essas subvenções ou dependências, práticas destoantes do que preconiza a CF/1.988 em seu artigo 19, inciso I, “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;” (BRASIL, 1988).

O exercício de análise das concepções político partidárias no município possibilita problematizar diversas interpretações; neste trabalho, o que se quis foi dar um panorama da situação com intuito de entender quais forças têm condicionado ou orientado as discussões envolvendo a gestão das escolas municipais, visto que as leis e decretos que a orientam trazem em seu bojo suas impressões, como é o caso da Lei que estabelece o Plano Municipal de Educação Lei nº 2.838/2015, (JI-PARANÁ, 2015) a Lei de Gestão Democrática nº 3.256/2019 (JI-PARANÁ, 2019) e demais legislações que definem as polícias educacionais (.).

Nesse diapasão, torna-se cada vez mais imprescindível a emancipação do educando no afã de transformação da sociedade, dado que a correlação de forças existentes impede que os mesmos sejam sujeitos de sua história, sendo utilizados como massa de manobra tão necessária às elites e facções da classe dominante.

Analisar a Parceria Público-Privada com o IAS e como ela se materializa no contexto escolar, precisa ser entendido dentro de uma conjuntura mais ampla de educação; por isso, a seguir, passo a apresentar dados relevantes da educação municipal que dão lastro à tese desenvolvida.

De acordo com os dados colhidos na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (SEMED), na Coordenadoria Regional de Ensino (CRE) e demais fontes, foi constatado que o município de Ji-Paraná possui um total de 89 estabelecimentos educacionais, da Educação Infantil ao Ensino Superior, conforme representados no gráfico abaixo.

Gráfico 01 – Número de instituições de ensino em Ji-Paraná



Elaboração própria a partir dos dados das secretarias de Educação.

Diante dos dados expostos no gráfico, é possível aferir que a educação pública corresponde à maior parte das instituições educacionais no município, sendo que as instituições de ensino estaduais ofertam a maior parte. A educação pública municipal vem em segundo lugar, após a educação particular; as conveniadas e federais estão com mesmo número de instituições e ainda tem as instituições de caráter misto, que neste caso, corresponde à escola ofertada pelo Serviço Social do Comércio (SESC), que atende tanto a educação infantil, como a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), etapa do primeiro segmento do ensino fundamental.

As instituições estaduais de educação, por sua vez, estão distribuídas em, 1 (um) centro de EJA, 13 (treze) instituições que ofertam somente o ensino fundamental, outras 13 (treze) que ofertam o ensino fundamental e o ensino médio; dessas, 4 (quatro) ofertam a EJA no ensino fundamental e médio, 2 (duas) são militares; ainda 8 (oito) escolas atendem à população indígena, e estão localizadas nas aldeias das etnias Gavião e Araras. Das 8 escolas, 7 (sete) oferecem o ensino fundamental e 1 (uma) a educação infantil e o ensino fundamental. O ensino se dá na sua língua materna e segunda língua, a língua portuguesa. Necessário se faz registrar que a população indígena não tem no seu território os ensinos médios e superior, para isso, precisam percorrer uma distância de aproximadamente 60 Km.

As instituições particulares que atendem a educação no município de Ji-Paraná correspondem a 13 (treze) instituições, dentre essas, 05 (cinco) atendem a educação básica, ensino fundamental e médio, as outras 8 (oito) ao ensino superior, 05 (cinco) instituições de

ensino superior ofertam a educação na modalidade da Educação à distância (EAD), as outras 03 (três) atendem na modalidade presencial.

Em nível federal, existem duas instituições, um campus da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e um campus do Instituto Federal de Educação (IFRO) que oferece tanto o ensino médio, quanto superior.

A educação oferecida pelas entidades conveniadas com a prefeitura municipal, correspondem a 2 (duas) instituições e ofertam a educação infantil. Ainda se tratando da educação municipal, tem ainda 33 (trinta e três) instituições públicas, 12 (doze) delas atendem a educação infantil, 05 (cinco) à educação infantil e ao ensino fundamental e estão localizadas na zona rural (educação do campo); outras 04 (quatro) também localizadas na zona rural, ofertam o ensino fundamental, assim, o estudante precisa se deslocar para a cidade para cursar outros níveis de escolarização. Existe 01 (uma) unidade que é o Centro Especializado em Autismo de Ji-Paraná (CMAEE Autismo) e na educação superior existe 01 (um) polo da Universidade Aberta do Brasil. As escolas lócus da pesquisa são: 10 (dez) escolas situadas na zona urbana de Ji-Paraná, 02 (duas) delas ofertam a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental e outras 08 (oito) que atendem somente as séries iniciais do ensino fundamental. A escolha dessas escolas para a pesquisa se deu devido serem as únicas da rede municipal situadas na zona urbana que são atendidas pela parceria com o IAS. O total de estudantes atendidos pela rede municipal de ensino em Ji-Paraná, no ano de 2020, totalizou 7.273 estudantes.

As escolas indígenas, as escolas do campo e as instituições de educação infantil localizadas na zona urbana não fazem parte do objeto da pesquisa, visto que as escolas indígenas são de responsabilidade do estado, que não tem firmada a parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS); as escolas do campo possuem outra forma de parceria, e as Instituições de educação infantil localizadas na cidade não estão inclusas nessa parceria com o IAS, restando apenas 10 instituições.

Os desafios inerentes ao processo educacional em Ji-Paraná não podem ser comportados em uma tese, entretanto, as análises deste trabalho intentam problematizá-los, e sua sistematização pode servir para que outros galguem outros degraus, ou caminhos diferentes e contributivos numa perspectiva emancipatória, que segundo Neves,

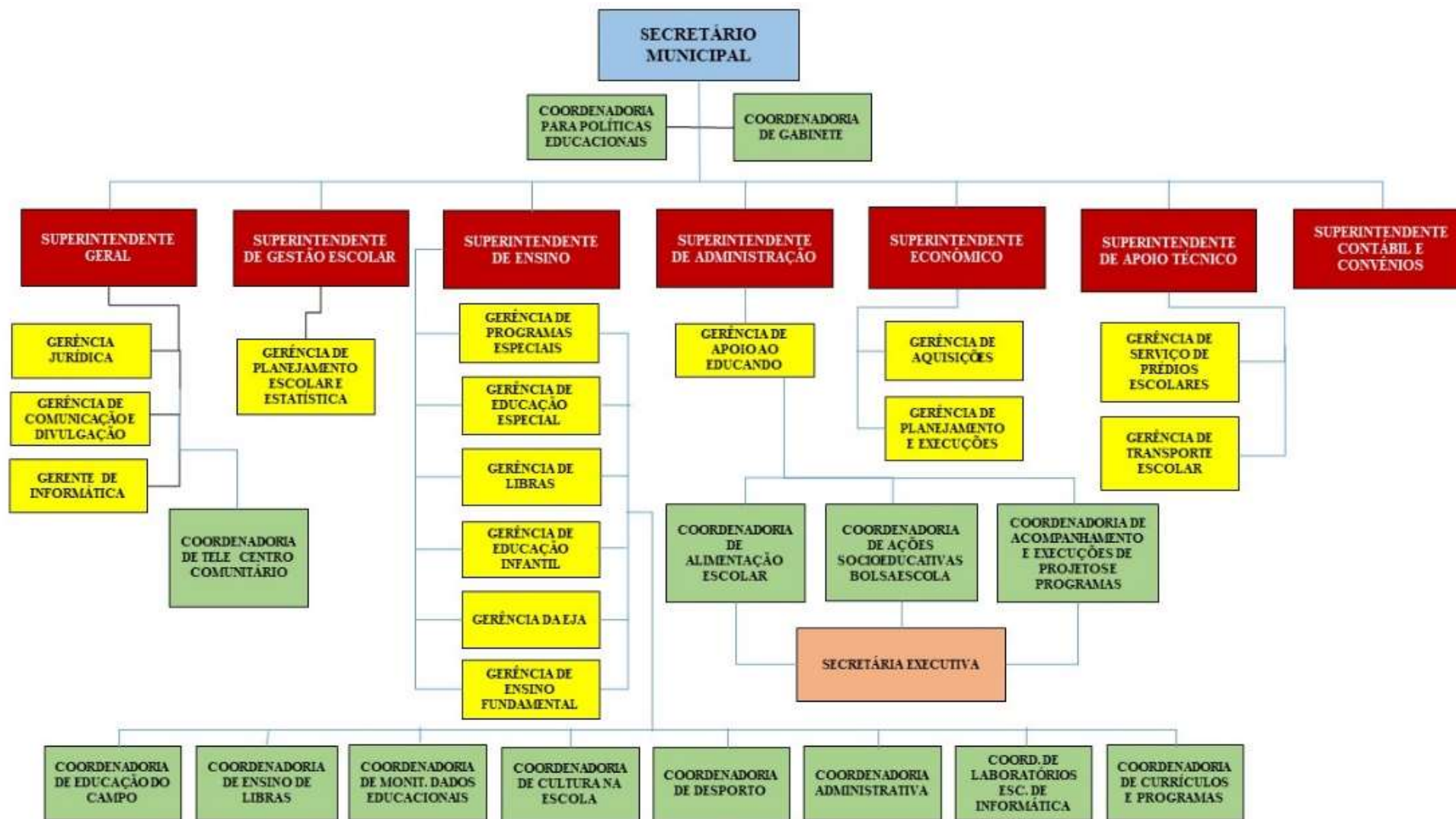
Numa perspectiva emancipatória, empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão. Nesse sentido, equivale aos sujeitos terem poder de agenda nos temas que afetam suas vidas. (HOROCHOVSKI; MEIRELES, 2007, p. 486, apud NEVES, 2009, p. 188).

Entendendo esse movimento dialético da educação, que tanto pode ser usado para reproduzir as desigualdades, como pode ser também um elemento de transformação social, conforme corrobora Paulo Freire: “A educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá” (FREIRE, 1993a, p. 53).

A educação em Ji-Paraná se estrutura tendo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como órgão máximo de deliberação e fomento à educação escolar. É o órgão responsável pelas atividades relacionadas à educação do município, mais especificamente à instalação, à manutenção e à coordenação da rede escolar. Está ligada às ações do Conselho Municipal de Educação (CME) e conta com o Fórum Permanente de Educação.

A estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação é composta pela secretária, que responde legalmente pela secretaria e é dividida em superintendências, gerências, coordenações e secretária executiva. Conforme organograma abaixo.

Gráfico 02 - Organograma da SEMED – 2020



Elaboração própria. Fonte: dados colhidos na SEMED ano de 2020.

Através de questionamentos aos servidores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nos sites oficiais do município, nas resoluções do CME, foi possível constatar que não há um documento oficial que normatize essa estrutura e organização. O que se tem é um documento assinado pela secretária de educação, datado de 19 de março de 2014, que pontua sobre as atribuições de cada cargo/função que são apresentadas no organograma, porém o documento não tem número de Lei, Portaria, ou decreto que o estabeleça.

De acordo com o documento apresentado pela secretaria que tem como título “Relação Nominal Servidores Conforme Cargo” disponibilizado, e que serviu para estruturar esse organograma, possui as seguintes informações.

Das 39 funções/cargos distribuídos na secretaria, 23 são ocupados por funcionários concursados e recebem gratificação por Função Gratificada, 14 são cargos comissionados e duas funções estão em vacância, que são: a gerência Jurídica e Secretária executiva. Outra situação apresentada sobre a organização da SEMED é que todos os cargos de superintendência, exceto a superintendência de apoio técnico, são ocupados por funcionários concursados. As gerências estão divididas de maneira mais paritária entre servidores concursados e comissionados, do total de 15 gerências, 7 (sete) são de cargos comissionados, 7 (sete) são servidores concursados e 1 (um) dos cargos está vago. As coordenações também estão bem equilibradas entre os concursados e comissionados, 7 são funcionários com cargos comissionados e 8 através de concurso público.

Assim, percebe-se que a secretaria possui um quadro bastante significativo de servidores e servidoras concursados. Dentre os servidores da secretaria, 30 são mulheres e 7 homens. De acordo com o documento de 2014, essa equipe tem a função de coordenar, articular, promover, elaborar, desenvolver, colaborar, gerenciar, assessorar e executar ações em todo o processo educacional na educação pública municipal.

Acredita-se ser importante discorrer sobre essa composição, pois as políticas públicas educacionais implementadas no município de Ji-Paraná têm influência significativa da secretaria de educação, visto que diversos servidores que estão na secretaria são conselheiros do CME, compõem o Fórum Permanente de Educação e estão nas comissões que são responsáveis por apresentar minutas de leis que interferem substancialmente na forma como se processa a educação pública municipal.

O plano Municipal de Educação (PME), Lei nº 2.838, de 03 de julho de 2015 foi antecedido de debates acalorados e de correlação de forças, inerentes ao processo educacional na sociedade capitalista. Esses debates ocorreram durante a Conferência Municipal de Educação ocorrida em 2014 e tiveram a participação de diversos atores representando os

segmentos educacionais. Várias instituições de ensino estavam representadas, como as escolas públicas, tanto municipal, estadual e federal, as escolas privadas, as instituições de educação especial, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Escolas de Sociedade Mista, como o SESC, representantes das diversas modalidades e em todos os níveis da educação do município. Entretanto, ao analisar a composição dos membros da conferência, foi possível verificar que, do total de 250 (duzentos e cinquenta) participantes, 30 (trinta) eram servidores técnicos da SEMED, 60 (sessenta) diretores escolares, 09 (nove) conselheiros do Conselho Municipal de Educação (CME), 20 (vinte) professores da Rede Pública Estadual, 30 (trinta) professores da Rede Pública Municipal, apenas 5 (cinco) representantes do Ensino Superior Público, 05 (cinco) trabalhadores que não fazem parte da rede pública de educação e ainda somente 10 (dez) vagas para estudantes e 04 (quatro) vagas para pais. Daí pode-se perceber as disparidades representativas, a partir do número de participantes distribuídos na conferência.

A conferência foi organizada e assessorada pelo CME, que foi o articulador da conferência que resultou na proposta do Plano Municipal de Educação (CME), tendo como lastro o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Vários debates foram empreendidos e alguns temas enfrentaram muitas resistências, como a educação a distância nas etapas da Educação Básica, dentre outros; entretanto, nenhuma das propostas sofreu tamanha pressão como foi a discussão e aprovação do texto base sobre a gestão democrática, mais especificamente sobre a eleição para o cargo de diretor.

Esse ponto foi que mais ocupou o tempo nos debates nos grupos de trabalho e na plenária final, a negativa da eleição de diretores como elemento ou instrumento da gestão democrática encontrou opositores dentro do CME, entre os servidores/as da SEMED e nas representações de diretores/as das escolas municipais. O texto final da conferência foi encaminhado após ajustes para a câmara municipal que criou a Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025 sem contemplar essa discussão.

O PME 2015-2025 de Ji-Paraná está composto com 12 (doze) artigos, 17 (dezessete) metas e 224 (duzentos e vinte e quatro) estratégias. No bojo deste há elementos que, se posto em prática, possibilita um avanço significativo na oferta da educação pública no município de Ji-Paraná. Entretanto, há fatores discrepantes e preocupantes neste documento, e uma das situações bastante preocupante é a que versa sobre a universalização do ensino fundamental proposto na meta 02. De acordo com a estratégia 2.14 que diz.

Implementar, em regime de colaboração com o Estado e a União, as resoluções abaixo, observando em seus textos que onde houver a menção a “orientação sexual”, “questão de gênero” ou “gênero”, tais dizeres serão

riscados e/ou substituídos pela palavra “sexo”, seja em relação às resoluções vigentes e/ou as que venham a vigor durante o prazo de validade do presente PME, para a aplicação no Município de Ji-Paraná. (JI-PARANÁ, 2015).

Essa recomendação representa uma das facetas nefastas dos grupos que orientam a educação no município de Ji-Paraná, numa clara evidência discriminatória dos responsáveis pela educação em todos os níveis e modalidades no município. É registrado no documento que as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), as resoluções: 01/2004, que definiu as diretrizes para a educação das relações étnico-Raciais e para a cultura afro-brasileira e Africana; a resolução 01/2002, que definiu as diretrizes para a Educação do Campo; a resolução 04/2009, que versa sobre a Educação Especial; resolução 01/2012 que traz as diretrizes para a educação em Direitos Humanos; resolução 057/2012, que preconiza as diretrizes para a Educação Escolar Indígena; resolução 02/2012, que atenta para a Educação Ambiental; resolução 02/2010, que traz as diretrizes para a educação de Jovens e Adultos com privação de liberdade em unidades prisionais; e a resolução 04/10, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica precisam ser revistas e o termo ser trocado ou riscado.

Essa proposta, concebida no PME, foi alvo de imensas disputas na câmara municipal, com grupos religiosos de diversas vertentes vorazes em seus discursos contra toda e qualquer forma de manifestação em prol dos direitos dos grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexuais e Pan sexual (LGBTQIA+). Isso demonstra o quanto a formação religiosa condiciona a educação no município.

Acredita-se ser importante trazer essa discussão para o corpo desta tese, mesmo não sendo este o objeto de análise, pois, este pode prover mais criticidade e possibilita mensurar quais forças estão presentes na formulação das propostas para a educação em Ji-Paraná.

Em relação às questões que envolvem a gestão democrática e as parcerias público privadas, o PME trouxe elementos que merecem análise atenta. A proposta que versa sobre a gestão democrática está preconizada na Meta 16; entretanto, durante o texto outras metas e estratégias gotejaram situações que estão relacionadas com a gestão democrática.

A estratégia 2.5 do PME, preconiza que a gestão democrática deve ser implementada em todas as unidades escolares em um prazo de dois anos sem distinção nem de público e privado, nem do ente federado, se municipal, estadual ou federal, o que seria um avanço se não configurasse letra morta, dado que a CF 1988, em seu art. 206, estabelece que a gestão democrática está somente no âmbito do ensino público.

Outras estratégias do PME que pulverizam ou enfraquecem as discussões no que consiste ser uma gestão democrática são as estratégias 7.9, que pontuam ser necessário a

transferência direta de recursos financeiros para a escola, garantindo a participação da comunidade na sua aplicação como efetivo desenvolvimento da gestão democrática; a estratégia 7.14 versa sobre a “responsabilidade de todos” pela educação como forma de ampliar o controle social; e, ainda, a estratégia 17.8 reitera o repasse de recursos para as unidades educacionais mensal. Pode-se aferir que a concepção de gestão democrática nestas estratégias está consubstanciada à lógica de responsabilizar a comunidade pelos rumos da educação e que a “descentralização” dos recursos financeiros é a uma desconcentração de tarefas.

Outras nuances analisadas no PME, são em relação às parcerias preconizadas em seu texto, que registra na estratégia 9.3, que deve firmar parcerias com Organizações da Sociedade Civil para fazer o mapeamento e diagnóstico da demanda da EJA; na estratégia 9.20 pontua sobre firmar parcerias, mas não diz com quais instituições, para desenvolver projetos com vistas à redução das taxas de evasão escolar na EJA; a estratégia 11.5 prevê a ampliação da matrícula na educação profissional através de parcerias com entidades privadas e com entidades sem fins lucrativos que atendem às pessoas com deficiência; outra parceria apontada no documento está registrada na estratégia 13.2, firmar parcerias com instituições de Educação Superior para os profissionais em educação, porém, não estipula quais instituições são essas; e a outra parceria, desenhada no PME, consiste em adquirir programa de gestão para automação de dados conforme registrado na estratégia 15.4. Assim, é perceptível na concepção dos idealizadores a ideia de que o público não dá conta de atender a educação pública, precisando do setor privado para ajudá-lo.

Há outras especificidades no documento que reverberam as aspirações neoliberais de educação com premiação para diretores e funcionários que atingirem as maiores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): os termos “atingir metas” e o “foco nos resultados”, estão presentes no documento.

A Meta 16, que trata especificamente da gestão democrática da escola pública, registra que a gestão democrática, a ser efetivada em dois anos, deve ser associada a critérios técnicos, de mérito e desempenho profissional e à consulta pública à comunidade escolar.

As estratégias para atingir essa meta, prevêem:

Formação de Conselheiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), dos demais conselhos e garantir os recursos financeiros, assessoria técnica e espaços adequados para sua efetivação. Além disso, Constituir Fórum Permanente de Educação com ampla participação governamental e sociedade civil, com vistas a coordenar as conferências municipais de educação e acompanhar a execução do Plano.

Instituir e fortalecer os Grêmios estudantis APPs, e articulação com os Conselhos Escolares.

Instituir e estimular os Conselhos Escolares e CME, utilizando para isso os instrumentos de participação e o Controle Social na gestão escolar.

Favorecer os processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

Desenvolver programas de formação e instituir avaliação para aferir a capacidade técnica com objetivo de provimento ao cargo de diretor escolar, além de desenvolver programas de formação continuada para os diretores escolares.

O CME tem a incumbência de encaminhar até o final do ano de 2016 a minuta de Lei de Gestão Democrática à Câmara Municipal para ser aprovada com critérios de escolha associada a critérios técnicos, de mérito e desempenho. (JI-PARANÁ, 2015).

As propostas erigidas nesse plano não foram atendidas dentro dos prazos especificados, no que tange à Gestão Democrática; somente em julho de 2019 foi nomeada a comissão para a elaboração da minuta de Lei objetivando estabelecer os critérios para escolhas dos diretores.

A portaria de nomeação da SEMED estipulou dez servidores para a elaboração da minuta de Lei; dentre os dez, dois são representantes dos diretores das escolas urbanas e rurais, uma representante do CME e trabalha na SEMED, os outros sete são funcionários da secretaria. Não havia representatividade de pais, nem de professores nessa composição. A presidente da comissão é a Coordenadora responsável pela implementação das ações do IAS no município. Nessa premissa, convém apresentar a história do IAS, sua atuação e contradições envolvendo a questão educacional.

O IAS foi fundado em 1994, ano da morte do Piloto, que ocorreu em Ímola na Itália. De acordo com o *site* do IAS, dois meses antes de sua morte ele disse à irmã o desejo de fazer algo para as crianças e jovens do Brasil; sua morte interrompeu esse sonho e a família se incumbiu de colocar em prática, criando o Instituto Ayrton Senna com o objetivo de oportunizar às crianças e jovens do Brasil desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade.

Ayrton Senna da Silva, piloto, Tricampeão Mundial de Fórmula 1, considerado um mito do esporte com uma trajetória considerada de referência para a superação de obstáculos, colocou-o na condição de um “semideus”, venerado pelos esportistas e por toda uma geração que aprendeu a parar na frente da TV aos domingos para assistir as corridas, vibrar, chorar e se emocionar com sua atuação nas pistas. Nascido em São Paulo e de família de Classe média alta, teve o privilégio de se aprimorar num dos esportes mais caros do mundo que é o automobilismo. A sua referência vitoriosa foi primordial para a construção do ideário do Instituto Ayrton Senna (IAS), comandado pela sua irmã, a atual presidente da entidade, Viviane Senna.

Definido como “uma organização sem fins lucrativos”, essa entidade foi criada

primeiramente em Londres e, no mesmo ano, em São Paulo, em 24 de novembro de 1994; o IAS é o responsável em receber 100% dos royalties gerados pela marca Senna. De acordo com Rodrigues (2004), nesse ano as instituições receberam três milhões de dólares de arrecadação.

Duas organizações com substancial interferência na condução e disseminação de projetos e políticas no mundo todo, concederam títulos ao IAS; essas honrarias e reconhecimentos dão cada dia mais solidez ao projeto do IAS. Em 2004 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), deu a chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano e, no ano de 2012, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) convidou o IAS para ingressar no seu grupo de organizações parceiras, sendo que, segundo o site do IAS, eles foram a primeira organização brasileira a fazer parte da NetFWD.²

As receitas para a manutenção do IAS são provenientes de recursos públicos através de parcerias público-privadas com municípios, estados e Governo Federal através de programas e projetos do Ministério da Educação; outras fontes de recursos são pessoas físicas que fazem contribuições únicas ou mensais, transferência de pontos acumulados nos programas de recompensa Múltiplos Fidelidade, com a aquisição de títulos de capitalização do Bradesco ou dos cartões do portfólio da Credicard; e empresas que fazem doações mensais ou únicas, ou adquirindo produtos das marcas Ayrton Senna e Senninha e participando de eventos, como a Maratona Ayrton Senna Racing Day e, ainda, em alguns estados, como é o caso do estado de São Paulo, é permitido o repasse de créditos provenientes das notas fiscais paulistas. Diante do registro ora exposto é possível vislumbrar as conexões que estão sendo tecidas no contexto do IAS dentro e fora do país. Em 2015, cerca de 30 empresários do Grupo de Líderes Empresariais (LIDE³), contribuíram com o IAS por meio de doações mensais e anuais.

Parte dos produtos com a marca Senna, que “doam” seus Royalties para o IAS, têm valores agregados mínimos, como as camisetas do Senninha, shampoos, pôsteres, livros, quebra-cabeças, bonés, jaquetas e produtos de maior valor agregado, de consumo para poucos, como relógios sofisticados, bicicleta ecológica, caneta com fibra de carbono, linha de óculos,

² Network of Foundations Working for Development (NetFWD) - A Rede de Fundações que trabalha pelo Desenvolvimento e reúne líderes em filantropia e os conecta com formuladores de políticas e especialistas de todas as regiões do mundo, bem como parceiros em organizações multilaterais.

³ Grupo de Líderes empresariais (LIDE), criado em 2003 por João Dória, empresário e Governador de São Paulo pelo PSDB (2019 – Atualidade). O grupo é formado por uma elite empresarial, que objetiva a reformulação do Estado através de estratégias com apoio à “sustentabilidade”, “educação” e “responsabilidade social”. Essa fração da burguesia defende a eficiência na gestão dos setores público e privado. Os critérios para fazer parte do grupo consistem em: ter uma empresa com faturamento anual igual ou superior a 200 milhões de reais, com imagem pública de alta reputação no país e no exterior. A anuidade da Lide custa 9 mil reais por pessoa. Para se ter uma ideia da elite que compõe o Lide, juntos, os empresários do grupo correspondem a 40% do Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil. O LIDE é parceiro do IAS (CASIMIRO, 2018).

motos e até barcos. Segundo o IAS, no ano de 2019 foram arrecadados 42.411 milhões. O que não está definido no site é se esses valores são em reais, entretanto, devido ao IAS estar sediado no Brasil, conjectura-se que sim, por ser a moeda oficial do país. Desses valores, 21.710 milhões oriundos de Royalties sobre direitos autorais (marcas e imagem), 17.409 milhões doações de Pessoa Jurídica e 3.642 milhões de pessoa física. Mesmo arrecadando um valor tão vultoso, de acordo com o instituto, nesse ano houve um déficit operacional de 9.961 milhões. Para se ter uma ideia do montante arrecadado pelo IAS, esse valor de mais de 42 milhões, corresponde a quase um quarto do orçamento da União de recursos destinados ao apoio à infraestrutura para a educação básica, que é de R\$ 230,1 milhões.

Diante dessas lacunas deixadas nas prestações de contas, não é possível mensurar o que foi gasto com cada município, obstaculizando assim o controle social dos gastos, visto que existe verba pública empregada, além de empresas que doam e deduzem os valores do Imposto de Renda (IR). Esse tipo de demonstração contábil limita os agentes públicos e a sociedade civil em analisar de maneira crítica as ações e onde estão sendo investidas as verbas recebidas pelo IAS e o que de efetividade real e concreta existe nas suas ações na área educacional.

Ainda sob o ponto de vista dos recursos, o IAS tem em seu *site* a propaganda que conclama a sociedade a doar R\$ 10,00 reais por mês para alfabetizar uma criança. Não é objeto de análise a questão do financiamento educacional, no entanto, no mínimo pernicioso pensar que uma criança pode ser alfabetizada com um valor anual de R\$ 120,00. Isso corresponde a uma falácia sem precedente, pois, desconsidera os condicionantes estruturais, de classe, econômico, social e cultural, a precariedade das instalações físicas das escolas, as condições de vida dos estudantes das populações tradicionais, como os ribeirinhos, indígenas, de fronteiras, ciganos, etc.; não leva em conta a precarização do trabalho dos professores e professoras dos mais longínquos lugares Brasil a fora. Sob esse prisma Ball orienta que “a mercantilização e privatização são tomadas como uma forma de fazer política mais barata, bem como de forma mais efetiva” (BALL, 2012, p. 222).

De acordo com o IAS, os seus programas são implantados para oferecer “soluções educacionais” que ajudam a combater os principais problemas da educação pública do País. Esse *slogan* messiânico traz em si dimensões dúbias em relação à educação pública de qualidade, como direito subjetivo. A bandeira defendida pelo IAS concorda com as teorias disseminadas pelo mercado, que são bandeiras neoliberais de implementação de políticas meritocráticas ou de responsabilização do educando pelo mau desempenho, cumprimento de metas, alinhando e conectando suas estratégias aos grupos privados de educação. Stephen J. Ball em seu livro “*Educação Global S.A. Novas Redes Políticas e o Imaginário Neoliberal*” exemplifica os modelos disseminados em diversos países e pontua que “essa conectividade é o

tecido, a substância do atrito neoliberal” e continua dizendo que essas ligações ficam evidentes,

Entre fundações pró-mercado, empreendedores de políticas, departamentos governamentais, o Banco Mundial, as ONGs e os esquemas de leituras comerciais. É evidente em ligações entre o financiamento de conferências educacionais, a publicação de pesquisa pró-mercado e *edu-businesses*. É evidente entre bancos multinacionais, suas fundações, fornecedores educacionais sem fins lucrativos em países em desenvolvimento tardio e em novas oportunidade de negócios. É evidente em uma nova geração de empreendedores de políticas híbridos, que operam por meio da defesa, da política, da filantropia e dos negócios. (BALL, 2012, p. 226).

Essa conectividade é atendida pelo IAS através dos retroalinhamentos com as demais instituições, fundações, entidades do Terceiro Setor. O IAS tem sido colocado como estratégia de educação em todos os estados da federação e no Distrito Federal durante os seus 25 anos de existência, em 2012 ele atendia mais de 1.300 municípios, em 24 estados da federação, cobrindo 1/5 dos municípios em todas as regiões do país, ficando de fora das estratégias do IAS, apenas os estados do Acre, Roraima e o Distrito Federal. A abrangência da atuação do instituto no ano de 2012, como discriminado no quadro abaixo, retrata o seu grau de influência no país.

Quadro 2 – Matrícula Inicial de Alunos Atendidos pelo IAS - 2012

MATRÍCULA INICIAL DE ALUNOS EM 2012			
ESTADOS	MUNICÍPIOS	ESCOLAS	ALUNOS
Alagoas	22	91	19191
Amazonas	5	125	5362
Amapá	3	19	556
Bahia	32	345	56534
Ceará	10	95	25278
Espírito Santo	7	109	20605
Goiás	26	106	20702
Maranhão	184	1125	310120
Minas Gerais	4	21	870
Minas Gerais	4	21	870
Mato Grosso do Sul	4	16	493
Mato Grosso	1	1	138
Pará	20	325	67140
Paraíba	38	173	12249
Pernambuco	184	2313	774911
Piauí	149	862	181880
Paraná	1	81	24316
Rio de Janeiro	5	514	15462
Rio Grande do Norte	15	43	4344
Rondônia	4	29	3774
Rio Grande do Sul	84	188	5236
Santa Catarina	10	77	25595
Sergipe	29	159	13968
São Paulo	15	152	67403

Tocantins	2	2	101
Total	854	6.971	1.656.228

Elaboração própria. Fonte: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

No detalhamento do quadro é possível observar que os estados com maior concentração das atividades do IAS estão no Nordeste, sendo eles os estados de Pernambuco, Piauí e Maranhão. O Estado de Rondônia, nesse período, tem o IAS presente em apenas quatro dos cinquenta e dois municípios do Estado do Rondônia, entretanto, o estado de Rondônia mantinha parceria com o IAS e atendia escolas estaduais em todos os municípios do Estado.

De acordo com o relatório de 2019, o IAS estava presente em 17 estados, distribuídos em 385 municípios, atuando em 3.502 escolas, em todas as regiões do país, impactando 160.461 educadores e “beneficiando” 1.361.280 crianças e jovens com “educação pública de qualidade”. Os estados que em 2019 não tinham atuação do IAS de acordo com o relatório, foram, Acre, Roraima e Amapá na região Norte, Mato Grosso na região Centro Oeste, Maranhão, Paraíba e Sergipe na região Nordeste, Espírito Santo na Região Sudeste e Paraná na Região Sul. Apesar de haver uma diminuição dos municípios atendidos pelo IAS em comparação 2012 e 2019, nos 25 anos de atuação do instituto ele já esteve presente em todos os estados e no Distrito Federal, atuando em mais de 2.600 municípios, contemplando 26 milhões de estudantes (REDE VENCER, 2020).

A redução do número de municípios que mantêm parcerias com o IAS não equivale às suas estratégias de influência na educação pública brasileira. Considerando as estratégias do IAS na implementação de políticas educacionais no país percebe-se que elas não se restringem às parcerias, elas são muito mais abrangentes e estão presentes nas formulações de políticas públicas em nível nacional e suas conexões podem ser aferidas no Movimento Todos pela Educação, que teve suas ideologias e métodos transplantados para o Plano de Metas “Todos pela Educação”, através do Ministério da Educação (MEC) em 2007; suas articulações estão conectadas, conforme o próprio *site* do IAS pontua, em todo o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, além disso, o IAS teve papel preponderante nas formulações e normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de Dezembro de 2017.

Essas conexões se estabelecem e formam redes entrelaçadas com linhas limítrofes indefinidas.

Nacionalmente o setor educacional público está mais congestionado; novas relações e formas de relacionamento estão sendo estabelecidas dentro da política e em relação a ela, isto é, há uma nova mistura dentro da matriz de

governança envolvendo “relações complexas de interdependência recíproca”; as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas; [...] Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e “esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OIGs (Organizações intergovernamentais) [Banco Mundial, OCDE, Corporação Financeira Internacional, Organização Mundial do Comércio], corporações transnacionais e as ONGs. (BALL, 2012, p. 34).

Essas relações estabelecidas pelo IAS podem ser aferidas nos programas e projetos implementados no país, e suas conexões com outras instituições que segundo Ball, são “operacionalmente autônomas, mas estruturalmente acopladas” (BALL, 2012, p. 34).

Quadro 3 – Cronologia da criação dos programas e projetos do IAS

ANO	PROGRAMAS/PROJETOS
1994	➤ Fundação do Instituto Ayrton Senna em novembro.
1995	➤ Começa o atendimento a crianças e jovens com o Programa Educação pelo Esporte.
1997	➤ Lançado o Programa Acelera Brasil.
1999	➤ Lançados os programas Educação pela Arte e SuperAção Jovem. ➤ Lançado o Programa Se Liga.
2001	➤ Criação do SIASI – Sistema Ayrton Senna de Informação.
2002	➤ Lançado o Programa Gestão Nota 10.
2004	➤ Lançado o Programa Circuito Campeão.
2009	➤ Lançado o Programa Fórmula da Vitória.
2012	➤ Instituto Ayrton Senna passa a integrar fórum NetFWD da OCDE de políticas para o desenvolvimento.
2014	➤ Jornal Escolar em parceria com a ONG Comunicação e Cultura.

Elaboração própria. Fonte: <<https://www.redevencer.org.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

O quadro acima mostra que os programas e projetos implementados pelo IAS se concentram na aprendizagem, ensino, rotina escolar e gestão educacional. Os Programas são aplicados nas redes de ensino tanto municipais quanto estaduais e cada programa atende uma das lacunas deixadas pela educação pública brasileira. Segundo o Instituto, eles oferecem “respostas criativas, flexíveis, eficazes e em escala que geram impacto e transformações sociais permanentes na vida de crianças e jovens, dentro da escola (educação formal) e fora dela (educação complementar)”. De acordo com o relatório do IAS de 2012, os programas são assim discriminados:

Circuito Campeão - O Programa contribui para “fechar a torneira” do analfabetismo, da repetência e da baixa aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O Circuito gerencia e acompanha o ensino e a aprendizagem para garantir uma educação de qualidade.

Se Liga - Em um ano, alfabetiza crianças que estão defasadas nos estudos, tendo repetido várias séries porque não sabem ler nem escrever. O Se Liga ajuda a corrigir o fluxo escolar e a combater a evasão, garantido o aprendizado nas séries seguintes.

Acelera Brasil - Contribui para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do ensino fundamental e consiga avançar em sua escolaridade. De acordo com seu aproveitamento, os alunos do Acelera Brasil podem recuperar de 2 a 4 anos perdidos em repetências.

Fórmula da Vitória - O Programa trabalha com alunos de 6º ao 9º ano que apresentam dificuldades de leitura e escrita.

SuperAção Jovem - O Programa prepara a escola para lidar com os desafios juvenis, vendo a juventude como solução e não como problema. Os professores são capacitados para ensinar jovens por meio de práticas centradas no protagonismo juvenil e na educação por projetos.

Educação pela Arte - O Programa capacita educadores para uma educação integral por meio da arte. Dançando, pintando, atuando ou cantando, crianças e jovens têm a oportunidade de desenvolver competências que renovam seu interesse em estudar e alcançar sucesso na escola e na vida profissional.

Educação pelo Esporte - Enquanto jogam bola, nadam e brincam, crianças e adolescentes também desenvolvem o gosto pela leitura e pela escrita, aprendem a cuidar do corpo, da alimentação e são estimulados a valorizar a importância da escola em suas vidas.

Escola Conectada - Utiliza a tecnologia digital na sala de aula, onde os alunos passam a aprender por projetos integrando as várias disciplinas.

Gestão Nota 10 - Oferece capacitação e ferramentas gerenciais aos diretores de escola e equipes de secretaria de educação. Trabalha com indicadores e estabelece metas a serem cumpridas⁴. (REDE VENCER, 2020).

Diante da exposição dos programas e Projetos implementados pelo IAS, possibilita dizer que a imagem do ídolo Ayrton Senna serviu para referendar as estratégias de atuação do instituto no país e no mundo com a oferta de serviços de forma “gratuita” de soluções para a educação, que incluem desde o diagnóstico, planejamento e formação de gestores e professores; propõe-se ainda como soluções pedagógicas e tecnológicas. Esse vasto campo de atuação do IAS, se não determinante, condiciona a educação pública brasileira a atender os liames impostos pelo instituto e seus parceiros.

A inserção do IAS na educação pública formal tem seu ponto de partida no Programa Acelera Brasil de 1997, que propunha corrigir as distorções idade/série. Esta ideia foi concebida na década de 1990 por João Batista de Araújo Oliveira, Secretário Executivo do MEC, que

⁴ Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

criou o Programa de Aceleração da Aprendizagem e o implementou de forma experimental no Maranhão em 1995 (GAUDENZI, 2003).

Em 1996, o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna com o objetivo de implantar o Programa Aceleração de Aprendizagem em 15 municípios, contando com apoio financeiro de estatais como a PETROBRÁS, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e do próprio MEC, materializando assim a intervenção do privado no público, tendo como premissa a ineficácia do Estado, tanto do ponto de vista técnico e político, quanto na perspectiva da gestão; assim, o IAS se apropria da ideia *mater* de João Batista e cria o programa Acelera Brasil. A história do IAS está ligada “de 1997 a 2000 ao CETEB que atendeu ao Instituto Ayrton Senna totalizando assessoria a 281 municípios, com 5450 profissionais capacitados e 111.484 alunos atendidos” (PERONI, 2011, p. 18).

Hodiernamente o CETEB, como uma unidade operacional da Fundação Brasileira de Educação (FUBRAE), implementa ações tanto em redes públicas quanto privadas no Brasil, América Latina, África e no Japão. Pertinente ressaltar que a missão do CETEB de acordo com a sua instituição, é:

Gerar resultados consistentes para o “cliente”, decorrente de soluções implementáveis, customizadas, práticas e sustentáveis, alinhadas às mais “eficientes técnicas gerenciais”, aos conceitos, aos conceitos consagrados de gestão e às necessidades dos “clientes” com os quais trabalha em estreita colaboração e parceria. Para tanto, o CETEB vale-se de seu capital intelectual, da gestão do conhecimento, da inovação e pesquisa e de um acervo de modelos e de ferramentas testadas e validadas⁵. (CETEB, 2020).

As aspas foram colocadas propositalmente para dar ênfase à ideia de que essa instituição pactua dos mesmos ideais do IAS, inclusive mantém parceria com vários atores conectados com o instituto como os organismos internacionais, entidades do Terceiro Setor e com o mercado.

Entendendo a educação como processo que está em constante movimento e que a organização capitalista é socialmente perversa com as classes populares, alertar para as nuances deste movimento é uma atividade salutar ao entendimento desse processo contraditório que está em disputa. A educação é, ao mesmo tempo, um dos mecanismos capazes de superar a situação de desigualdade social; é também a mola mestra do objeto de manipulação de uma facção da classe burguesa em perpetuar o seu *status quo* firmado nos processos de acumulação do capital.

⁵ Disponível em: <<https://ceteb.com.br>>. Acesso em: 06 Jul. 2020.

Nesse contexto o IAS entra como segunda alternativa, tendo que as várias produções o colocam nesse patamar.

As vicissitudes de cada programa do IAS comportam seu próprio pólen como elemento fecundante de seus ideais, entretanto, esse estudo se propõe a investigação da parceria firmada entre o IAS e a Prefeitura Municipal de Ji-Paraná - Rondônia, utilizando o Programa Gestão Nota 10 como elo sincrônico da materialização na gestão da educação e para tanto, além da introdução esta tese está dividida em três capítulos.

O **primeiro capítulo** traz o esboço de maneira resumida; o pensamento neoliberal e os aspectos deste modelo econômico que dão o tom e o ritmo das políticas sociais vigentes no país materializado na Reforma e Reestruturação do Estado Brasileiro em meados dos anos de 1990 durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), influenciada pelos ideais da Terceira Via de Anthony Giddens que põe em cena o Terceiro Setor como protagonista na oferta de bens públicos mediante liberação e até incentivo da criação de Organizações Sociais (OS), que atuam como parceiras através das relações Público-Privadas, no afã em atender as demandas que seriam do Estado, porém, com viés mercadológico, numa complexa e nebulosa articulação Estado, mercado e sociedade, esta última “representada” pelo Terceiro Setor na condução das políticas públicas em especial a Educação, como estratégias de superação das crises do capital. Nesse contexto as parcerias público-privadas dão insumos robustos na correlação de forças que tendeu aos ditames neoliberais como um simulacro do esvaziamento do papel do Estado em manter as bases econômicas das instituições públicas, dando sustentação à falácia de que o culpado pela crise é o Estado tendo o mercado como sinônimo de qualidade. Sob esta ótica, a educação é ofertada dentro das prescrições da Teoria do Capital Humano, destoante do ideário emancipador. Ainda, o capítulo analisou as Parcerias Público privadas na condução das políticas público educacionais no Brasil, atendendo aos interesses lesivos da mercadificação da educação, sob o prisma neoliberal, consignada nas estratégias de controle hegemônico aglutinando forças no gerenciamento dos processos educacionais

O **segundo capítulo** teve a intenção de pontuar as concepções de gestão com base em duas vertentes adversas, uma que tem no mercado o seu *modus operandi* e é imposta pelos organismos internacionais com princípios empresariais, alinhando seus interesses à ideologia mais conveniente ao capital, chamada de gestão gerencial e a outra voltada ao modelo de gestão democrática preconizada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) fruto das forças populares aglutinadas na sua concepção, registrando as formas de provimento ao cargo de diretor, que, neste caso, a eleição é tida como a mais democrática e a indicação a mais perversa

para sistema participativo numa eivada dose de clientelismo, os conselhos escolares como colegiados propiciadores de participação nas decisões e escolhas, além de discorrer a respeito da participação da comunidade e sua importância para a formação dos processos de construção da autonomia escolar, além de elencar a contribuição da construção coletiva dos projetos políticos pedagógicos da escola capazes de alterar substancialmente as práticas escolares.

O **terceiro capítulo** analisou o contexto da parceria público-privada entre o município de Ji-Paraná e o Instituto Ayrton Senna (IAS), materializada no Programa Gestão Nota 10; apresentou-se o espaço/tempo e análise dos elementos que circunscrevem a história da parceria. Em momentos nos detivemos a analisar os documentos encontrados que possibilitaram à luz dos referenciais fazer as conexões e contrapontos que entrecruzaram o Programa Gestão Nota 10 e as ações desenvolvidas no município. Em outro momento foi exposto os resultados da empiria, das análises documentais e das respostas aos questionários, apresentando os dados da realidade posta no município, os processos históricos dessa parceria e seus desdobramentos no decorrer dos anos, as legislações municipais que dão lastro, ou corroboram com a parceria como uma amálgama de interesses que se convergem, distanciando dos preceitos emancipatórios da educação e suas debilidades implicando na forma como se processa a educação municipal.

Já concluindo, no texto foram apresentadas as Considerações Finais, a que se chegou após análise acurada da realidade circunscrita, no contexto da educação municipal e consequente resultado da pesquisa; após isso, as Referências e os Apêndices.

1 O PARADIGMA DO PENSAMENTO NEOLIBERAL E SUA RELAÇÃO SIMBIÓTICA COM A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO MATERIALIZADA NAS PARCERIAS PÚBLICO - PRIVADAS

Neste capítulo intento esboçar os princípios elementares do pensamento neoliberal e os aspectos deste modelo econômico que dão o tom e o ritmo das políticas sociais vigentes no país materializadas na Reforma e Reestruturação do Estado Brasileiro em meados dos anos de 1990 durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). A influência da corrente ideológica da Terceira Via, materializada sob as diretrizes do ministro Bresser Pereira, postula que o Estado não precisa ser minimizado como o neoliberalismo apregoa, nem expandido como acreditam os defensores da Social Democracia; de acordo com o pensamento de Giddens, o Estado precisa ser reformado, e essa reforma põe em cena o Terceiro Setor como protagonista na oferta de bens públicos, insere no setor público instrumentais do mercado, refletindo de maneira substancial como as políticas públicas sociais são ofertadas, entre elas a educação. Ainda, o capítulo descortina como se dá a materialização da Terceira Via através das parcerias público-privadas numa complexa e nebulosa articulação Estado, mercado e sociedade, esta última “representada” pelo Terceiro Setor na condução das políticas públicas como estratégias de superação das crises do capital. Nesse contexto as parcerias público-privadas dão insumos robustos na correlação de forças que tendeu aos ditames neoliberais como um simulacro do esvaziamento do papel do Estado em manter as bases econômicas das instituições públicas dando sustentação à falácia de que o culpado pela crise é o Estado tendo o mercado como sinônimo de qualidade. Sob esta ótica a propriedade continua sendo estatal, porém, sob a batuta do mercado principalmente nos processos de gestão, redefinindo a política educacional.

1.1 O ESTADO NEOLIBERAL E AS POLÍTICAS DE AUSTERIDADE DO GASTO PÚBLICO SOCIAL

O Liberalismo econômico, compõem um conjunto de premissas sobre a ação humana e a produção de riqueza, tendo como pensador desse modelo o filósofo Adam Smith, que tinha como premissa ou princípios básicos, a defesa do livre mercado, com a diminuição do papel do Estado na condição das políticas públicas.

Esse princípio serviu de base ideológica para o Neoliberalismo que se aportou no país trazendo consigo um vasto arcabouço de risíveis soluções para a crise do capital, ancorado nas

ideias de Hayek e Friedman e teve sua inserção durante o governo de Fernando Collor (1991-1992), e seu apogeu em meados dos anos de 1990, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). A fase do capitalismo conhecida como neoliberalismo é conhecida,

Ao se apresentar imediatamente como uma espécie de majoração econômica do privado em face do público, o neoliberalismo pode revelar os contornos de um regime de acumulação, privilegiando a especulação à produção, empreendendo uma maior privatização da economia, rebaixando as classes trabalhadoras, com clara hegemonia social das finanças. (MASCARO, 2013, p. 113).

O neoliberalismo implementado no Brasil pôs fim ao Estado Desenvolvimentista principiado nos anos de 1930 durante o governo de Vargas. Esse modelo foi caracterizado pelo alargamento da intervenção estatal na economia com monitoramento e implementação de políticas públicas sociais, forte investimento na produção industrial nacional, e se consolidou em alguns aspectos sob os regimes democráticos de 1945-1964. Neste período foi adotada a política de substituição das importações pela promoção da indústria local, como no caso das automobilísticas, criação de estatais, como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e a Petrobrás. Nesse período pode ser aferida uma abertura dos canais de participação política como os conselhos populares. Entretanto, esse período não ficou imune às intervenções privadas no Estado⁶, Schneider pontua que “o Estado desenvolvimentista teve mais sucesso em projetos que promoveu usando exclusivamente o setor público, do que quando atuou com parceiros do setor privado” (SCHNEIDER, 2013, p. 14).

A redução da taxa de crescimento, desvalorização cambial, aceleração da inflação, a vitória americana na Guerra Fria, a utopia da globalização e liquidez internacional, foram determinantes para erodir as ideias estatizantes no Brasil, criando as bases ideológicas da nova virada liberal das elites e do Estado Brasileiro. Fiori (2003) pontua que

O governo brasileiro apostou no nascimento de uma nova sociedade civil e nas possibilidades da política global. Na prática o que ocorreu foi um aumento da internacionalização dos centros de decisão brasileiros e uma fragilização do Estado, cada vez mais dependente do apoio norte-americano nas situações de crise. (FIORI, 2003, p. 195).

Os detratores do Neoliberalismo responsabilizaram o Estado de bem-estar-social pela crise, especialmente as políticas sociais empreendidas, propondo a diminuição do papel do

⁶ O termo Estado aqui é analisado sob a perspectiva marxista, “como aparato do domínio da burguesia, devendo então ser tomado pelos trabalhadores.” (MASCARO, 2013, p. 12).

Estado através da privatização de bens públicos, repassando para o mercado serviços antes executados pelo setor público estatal. Os princípios orientadores desta vertente de pensadores tem seu lastro nos escritos de Friedrich von Hayek (1899-1992), em *O Caminho da Servidão*, de 1944, que segundo Heloani, “esta obra é considerada até hoje um clássico sobre as disfunções do dirigismo econômico que levariam inexoravelmente à servidão do cidadão diante do Estado interventor que limita a livre concorrência e regula as operações de mercado” (HELOANI, 2018, p. 102).

Milton Friedman da Escola de Chicago e James Buchanan da Escola de Virgínia partilham da teoria de Hayek, sendo os protagonistas do pensamento de que o mercado é o verdadeiro paradigma a ser seguido, resumindo, menos Estado e mais mercado. É claro que não deixam de ser contraditórias suas teorias, pois, no mesmo tempo em que apregoam a diminuição do papel do Estado, reivindicam deste a solução para as crises, intervindo na economia através de empréstimos às empresas endividadadas, vendas de títulos públicos, compra de moedas estrangeiras na propositiva de socorrer o mercado. Essa constatação coaduna com a afirmação de Peroni e Adrião, que “os mega-investidores reeditam a histórica operação do capital: privatizaram os ganhos e sociabilizaram as perdas” (ADRIÃO; PERONI, 2019, p. 39).

Peroni ressalta que o Estado é mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital corporativo para regular as suas atividades, pois, de um lado ele é chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e, por outro, é preciso criar um “bom clima de negócios para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e lucrativas” (PERONI, 2006a, p. 14).

Consoante ao pensamento de Peroni, Harvey alega que,

O capital, portanto, não pode mais funcionar livremente em muitos domínios da economia (mercado de trabalho, processos de trabalho, distribuição de renda e afins). Ele se vê forçado a operar dentro do quadro de uma verdadeira selva reguladora, que cerceia suas liberdades. De tempos em tempos, no entanto, a contradição entre Estado e propriedade privada é elevada a contradição absoluta, contrapondo público a privado, Estado a mercado. Dessa contradição podem eclodir batalhas ideológicas e políticas ferozes. (HARVEY, 2016, p. 56).

Segundo Mascaro, “o neoliberalismo não é uma retirada do Estado da economia, mas um específico modo de presença do Estado na economia” (MASCARO, 2013, p. 118). Ainda, Heloani afirma que as ideias recorrentes no contexto neoliberal, propalam “a estabilidade monetária, as reformas fiscais (redução de impostos sobre os rendimentos mais elevados) e um

Estado mínimo no que concerne às políticas sociais, além de forte em sua capacidade de sanear as finanças e intimidar os sindicatos” (HELOANI, 2018, p. 103). Ball continua nessa perspectiva pontuando que

O neoliberalismo não é simplesmente como alguns escritores retratam-no, um processo de privatização, de individualização e de desgaste do Estado, embora sejam componentes importantes. O neoliberalismo também atua nas instituições do setor público e no Estado – de fato, o Estado é importante para o neoliberalismo como regulador e criador de mercado. (BALL, 2012, p. 42).

O Brasil não foi o primeiro a experimentar o modelo do projeto neoliberal, mesmo sendo gestado primeiramente na América Latina. O Neoliberalismo teve como “laboratório” o Chile, em 1973, durante a ditadura civil militar de Augusto Pinochet (1973-1990), e na Argentina em 1976, também durante a ditadura civil militar que teve seu primeiro representante Jorge Rafael Videla (1976-1981). Após, foi adotado o modelo na Inglaterra em 1979, durante o governo de Margaret Thatcher (1979-1990) e, em 1980, nos Estados Unidos da América (EUA) durante o Governo de Ronald Reagan (1981-1989).

A vitória dos governos neoliberais, neoconservadores, foi revigorada pela falência dos países do leste europeu e com a política de dominação do sistema financeiro pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, que postulava a busca do equilíbrio do sistema financeiro internacional de acordo com o Consenso de Washington de 1989. (HELOANI, 2018).

Nele foram ancoradas as propostas de financiar projetos em países em desenvolvimento e para isso seriam necessárias as reformas estruturais sancionadas pelo FMI e Banco Mundial (BM). Nesse contexto, surge o discurso da Reforma do Estado Brasileiro como um dos fundamentos das políticas públicas da década de 1980.

Nas Organizações privadas e públicas, termos como *empregabilidade*, *desregulamentação*, *privatização*, *mercado*, *downsizing*, *terceirização*, *flexibilização dos contratos de trabalho* e *administração pública gerencial* tornam-se recorrentes em todos os níveis hierárquicos e gozam de inaudito concurso da mídia e de alguns intelectuais orgânicos, gerando “novas teorias” sobre o “fim da história”, a “obsolescência” dos clássicos e a “total inutilidade” de todo pensamento crítico. Dessa forma, *a priori*, o pensamento crítico é tido como instrumental, não diretamente aplicável ao “mundo prático”. (Aspas e itálico do autor). (HELOANI, 2018, p. 105).

Nessa perspectiva o neoliberalismo propõe a despolitização das relações sociais, intervindo no Estado para atender seus interesses de classe, transformando o “Estado Mínimo” em “Estado Máximo” para o capital.

A vitória na eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1994, foi marcada e construída sobre os alicerces neoliberais, temendo a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder. O capital se encarregou de articular suas bases, colocando seu exército de reserva⁷ nos lugares estratégicos, nos pontos nevrálgicos da campanha de Luiz Inácio Lula da Silva, ora intervindo de maneira incisiva defendendo seus interesses de classe, em outros momentos utilizando boatos, mentiras, para desestabilizar e desacreditar o candidato considerado menos impermeável às demandas do capital.

Vieira descreve, em seu livro *A República Brasileira 1951-2010 de Getúlio a Lula* (2015), as tratativas sob esse viés ideológico neoliberal; nele há o registro da fala de Derk Hudson, vice-presidente do Arab Banking Corporation a respeito das soluções econômicas indicadas por Lula ao Brasil em uma reunião entre o candidato Lula com os representantes dos capitalistas norte-americanos. “Todos os fatos importantes do seu programa econômico estão faltando. Ele não explica como e com que recursos vai implantar o que diz. (...) Lula também não é francamente a favor das privatizações em país que tem um Estado grande como um câncer” (VIEIRA, 2015, p. 552).

Vê-se que tem um grande esforço envolvido entre os representantes do capitalismo mundial na vitória de Fernando Henrique Cardoso em 1994, além das mentiras e boatos ligados à campanha do candidato petista, Lula. É claro que esses boatos não foram tão exagerados como os que foram utilizados para minar as bases de sustentação da campanha de Lula em 1990, quando disputou com Fernando Collor de Melo. Nesse ano, colocavam Lula como símbolo do “perigo vermelho”, dos “comedores de crianças” ou dos “invasores de casas e apartamentos de ricos, de pobres e da classe média desesperada”. No entanto, conteúdos falsos de seus programas de governo em 1994 foram panfletados, como os de que Lula “unificaria todas as igrejas evangélicas; que extingiria a previdência social no campo; além de ele convocar os sem teto a ocupar áreas” (VIEIRA, 2015, p. 552).

A sagacidade com que o neoliberalismo aportou no país contou, além da caluniosa campanha contra o candidato petista, ainda com o sucesso do Plano Real, objetivado e implementado por FHC quando ainda era ministro do governo de Itamar Franco (1993-1994). Acredita-se que o Plano Real teve papel preponderante nessa batalha, porém, Vieira alerta para o papel desempenhado pela campanha difamatória, visto que, mesmo depois do Plano Real estar em vigência, as pesquisas ainda apontavam para a vitória de Lulas nas eleições de 1994.

De acordo com o mesmo autor, um ano antes das eleições, o Ibope realizou pesquisa

⁷ Termo cunhado por Marx para designar os trabalhadores desempregados que atua como inibidor das reivindicações dos trabalhadores e contribui para o rebaixamento dos salários.

que indicava Lula em primeiro lugar nas intenções de voto com 25%, enquanto Fernando Henrique Cardoso aparecia em 5º lugar com apenas 7% das intenções de voto. E segundo Pesquisa do Datafolha de maio de 1994, Lula possuía 40% das intenções de voto, enquanto Fernando Henrique Cardoso aparecia com apenas 17% (VIEIRA, 2015).

O projeto neoliberal teve seu ápice durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, mascarado pela Terceira Via e materializado através da privatizações e Mercantilização, tendo como indutor de tais medidas os organismos internacionais como a Organização Mundial do Comércio (OMC), FMI e o Banco Mundial, que se valem das crises contínuas do Capital para implementar medidas de “ajuda” aos países em desenvolvimento, em troca da implementação de projetos neoliberais de diminuição dos gastos públicos sociais para assim sobrar mais dinheiro para pagamento de juros aos credores donos do capital mundial.

Crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura etc. No Brasil, em 2016, de forma criminoso, empenham-se compulsoriamente mais de 45% do orçamento anual nacional em pagamento do juro e amortização de uma dívida que cresce geometricamente. (FRIGOTO, 2018, p. 19).

Esse arrefecimento dos gastos públicos sociais atende aos imperativos do capital através dos organismos internacionais, com intuito de privatizar o público para sobrar mais dinheiro para pagamento dos juros da dívida.

Marilena Chauí *apud* Vieira salienta que

A classe dominante brasileira privatizou o Estado, ou seja, tornou impossível a distinção entre o público e o privado. Collor e os sete anos são apenas uma espuma flutuante que esconde as profundezas de uma estrutura que impede verdadeiramente a política, isto é, a natureza pública e simbólica do poder. (VIEIRA, 2015, p. 552).

A Década de 1990 teve o cenário ideal para a implementação das medidas de “ajustes” propaladas pelos organismos internacionais que encontraram aqui um campo fértil de atuação, visto que o país enfrentava um grande endividamento, resultado da política adotada durante o período ditatorial (1964-1985), um alto índice de inflação que, no ano de 1993, chegou à marca de 2.477% ao ano, aliado à tirania dos mercados financeiros que visavam o desenvolvimento econômico em detrimento do social, visto que, na década de 1980, houve um alargamento da

distância entre riqueza e pobreza, promovendo uma grande desigualdade social. Segundo Schwarcz, “A desigualdade social é especialmente aguda, e tende sempre a aumentar em países que oferecem poucas oportunidades de emprego, apresentam investimento discreto nas áreas sociais e não estimulam o consumo de bens culturais” (SCHWARCZ, 2019, p. 126).

Essa desigualdade tende a aumentar em países periféricos e de passado colonial recente, como o Brasil, que tem como herança “maldita” a escravidão e que perdura em seu *modus operandi* até a atualidade, onde poucos monopolizam os meios de produção, renda e poder preterindo as camadas mais pobres na distribuição igualitária de bens, produtos e consequentemente do poder.

Diante da complexa organização capitalista, o Brasil se tornou permeável às interferências do capital privado através da incorporação do terceiro setor na oferta de bens públicos, conforme assevera Peroni, “[...] Isso nos permite concluir que o Estado está querendo passar para a sociedade tarefas que deveriam ser suas, principalmente no âmbito das políticas sociais” (PERONI, 2003, p. 63). Esse panorama é um convite a pensar de maneira histórica e criticizada no papel desempenhado pela Terceira Via no país, obliterando os direitos adquiridos e endossando práticas clientelistas no interior do Estado. “A circulação mercantil e a produção baseada na exploração da força de trabalho jungida de modo livre e assalariado é que constituem, socialmente, o sujeito portador de direito subjetivos” (MASCARO, 2013, p. 40).

Trazendo a discussão para a área da educação, as análises permitem inferir que o papel desempenhado pelos organismos financeiros internacionais, como o FMI e Banco Mundial (BM), tem delineado as políticas públicas sociais desenvolvidas em países periféricos como o Brasil, e no bojo destas está a educação que tem sofrido maior influência, pois, ela é utilizada como parte estruturante no regime de acumulação e modos de regulação do capital.

Para exemplificar tais interferências no modo como se oferta a educação no país, nota-se a recusa dos governos em assumir as bases econômicas da educação pública, como se pode mensurar através das privatizações de matrículas, terceirizações da gestão, além das parcerias público privadas. Nesse sentido se vê o papel das Organizações Não-Governamentais (ONGs), como Instituto Millenium, Fundação Leman, Instituto Ayrton Senna (IAS), dentre outros, que oferecem seus produtos e serviços sob a lógica neoliberal, como a meritocracia e empreendedorismo que são marcas da lógica mercantil. A formação se baseia em formar pessoas aptas a entrar no mundo competitivo do trabalho sustentando o modelo de educação nos parâmetros da Teoria do Capital Humano, sendo o cidadão o único culpado pelo mau desempenho, negando os condicionantes históricos, religiosos e sociais.

1.2 TERCEIRA VIA

Como resposta à crise do Capital, a Terceira Via é uma corrente ideológica que tem em Anthony Giddens seu expoente maior, nasce como alternativa ao Neoliberalismo e à socialdemocracia clássica, entretanto, o diagnóstico dessa corrente ideológica é o mesmo do projeto neoliberal, apregoa que a crise se assenta no Estado, destoando das afirmações de Mészáros (2011) e Harvey (1989), que afirmam que a crise é estrutural do capital. Nessa perspectiva neoliberal, a Terceira Via defende a retirada do Estado das políticas sociais, a ênfase está no lucro, na mercantilização, tendo como instrumental o Terceiro Setor; consequente a isso, a meritocracia, eficiência e eficácia dão o tom dos discursos que inviabiliza as relações promotoras de justiça social, ao contrário, promovem o distanciamento social.

A Terceira Via é assim chamada por ser uma alternativa à antiga social democracia, e ao Neoliberalismo, também chamada de democracia social democratizadora ou esquerda democratizadora, que, nas palavras de Giddens,

(...) Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo. (GIDDENS, 2001, p. 36).

Giddens (2001) continua sua argumentação pontuando que é preciso democratizar a democracia, que nada mais é que transferir para a sociedade a execução de tarefas que antes eram de responsabilidade do Estado. Sob esse prisma, acontece o esvaziamento da democracia como luta por direitos e das políticas sociais como materialização de direitos sociais (PERONI, 2008).

Anthony Giddens, sociólogo britânico nascido em 1938, foi assessor do ex-primeiro-ministro inglês Tony Blair, que se coloca como o representante de uma das tendências principais que emerge em meio à crise do capital nos anos de 1970 e busca a superação da competição entre teorias clássicas e contemporâneas. Na esteira dessa competição, a teoria de Giddens inclina ao que parece dominar a cena na atualidade.

Em que é a indução pelo mercado funciona como centro ético-político a partir do qual se redefinem as relações correspondentes ao mundo do trabalho. Um dos aspectos mais salientes da perspectiva teórica que assume o mercado como elemento central do acontecer social é a construção de uma teoria do

poder, cujas raízes derivam da participação nesse mercado. (SAUL, 2003, p. 146).

Apesar da Terceira Via ter suas bases sociológicas ancoradas e prescritas no ideário de Giddens, Gohn (1999) e Saul (2003) concordam que esse pensamento de um “caminho do meio” ou um “Estado sem inimigos” já havia sido pensado no Passado. Gohn afirma que o termo Terceira Via foi usado para sugerir um “caminho intermediário” nos anos de 1920, pela socialdemocracia alemã, pelo fascismo italiano, pelos defensores do socialismo de mercado em 1960 e pelo Partido Comunista Italiano nos anos de 1970.

Segundo Saul (2003), a versão atual da Terceira Via parece ter origens americanas como estratégia de reconquista do eleitorado do partido democrata que havia sido derrotado nas eleições de 1980 e 1984, que emergiu como um novo paradigma para a economia global. “Ela emergiu no cenário internacional atual como parceira ideal do paradigma da escolha pública (*public choice*), hegemônico na regência das estratégias de desenvolvimento nos últimos vinte anos, pelo menos” (SAUL, 2003, p. 148).

Analisando o contexto sob o qual a Terceira Via assume o discurso político-ideológico de um caminho alternativo e eficaz na bifurcação, socialdemocracia e neoliberalismo, ela integra um núcleo estratégico de resolução dos dilemas inerentes a polarização Estado máximo e Estado mínimo; entretanto, na prática a Terceira Via continua referendando e perpetuando a hegemonia das elites dirigentes do país através da atuação do poder do mercado em “consonância” com a atuação do Estado e da Sociedade civil, esta última formada por indivíduos, grupos, associações, ONGs, cujas atribuições são em formas de parcerias com o Estado na execução das políticas sociais em especial a educação.

A Terceira Via se pensa tão somente nos marcos do capitalismo e, ainda mais estritamente, do capitalismo gerado pelo neoliberalismo, pela globalização e pelos demais elementos do atual processo de desenvolvimento do capital, que tem na financeirização uma de suas marcas características. De fato, a Terceira Via de Giddens está longe de ser uma retomada do Estado de Bem-Estar. O que propõe é uma certa “humanização” do Estado neoliberal e da sociedade de livre mercado. (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 221, 222)

O próprio Primeiro Ministro da Inglaterra, Tony Blair evidencia a aproximação da Terceira via com o viés ideológico neoliberal. Sobre Educação, de acordo com Maria da Glória Gohn, Blair pondera que,

É necessário um governo ativo na educação, capaz de abrir o acesso ao capital e aos mercados, que promova a competição nos mercados de produtos e coordene o investimento em infraestrutura. [...] A meta da política é aproximar

o governo do povo e reestruturar os serviços públicos que cercam as pessoas, em vez de esperar que as pessoas moldem suas vidas em torno da estrutura do governo. (GOHN, 1999, p. 72).

O instrumento utilizado para a realização dos objetivos da Terceira Via é a parceria entre Estado e Sociedade civil materializados pelo Terceiro Setor e tem a sua ênfase na Educação. A debilidade inerente ao modelo de educação apregoado pela Terceira Via advém dos objetivos do modelo de educação, jungida aos ditames do capital, conforme afirma Giddens, que a prioridade da educação nessa vertente atende à Teoria do Capital Humano. “A força chave no desenvolvimento do capital humano deve ser obviamente a educação. É o principal investimento público para impulsionar tanto a eficiência econômica quanto a coesão cívica.” (GIDDENS, 2001, p. 73).

Neste sentido, a educação na sociedade capitalista atende as premissas neoliberais tornando-se um instrumento a serviço das classes dominantes para perpetuação do seu *status quo*, mascarando as desigualdades existentes e culpabilizando o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. O dogma da política da Terceira Via é investimento em capital humano (GIDDENS, 2001). A educação sob essa perspectiva adere-se na re-politização da sociedade civil aspirando que se tornem agentes reflexivos, propositivos e ativos para a ação voluntária e o empreendedorismo necessários à globalização. (GROPPO; MARTINS, 2008).

1.2.1 Educação sob o Prisma da Teoria do Capital Humano

Na sociedade capitalista, a educação muitas vezes é utilizada como ferramenta para a manutenção do poder do capital que subordina a sua função social para atender aos interesses capitalistas. Destarte, compreender a dimensão política e social da educação possibilita aos detentores desse direito um desempenho melhor nas relações assimétricas, intrínsecas da sociedade capitalista que, nesse contexto neoliberal, se apresenta com um papel estratégico, que é formar o trabalhador para que este seja habilitado, técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Segundo Frigotto, “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (FRIGOTTO, 1993, p. 44).

Sob esse prisma a educação básica é tida como ineficiente, comprometendo os níveis formais mais elevados de escolaridade exigidos pelo mercado de trabalho. A função social da escola deixa de ter caráter preponderante e o papel da família se tornou indispensável, visto

que, as “qualidades” individuais se tornaram decisivos para o bom desempenho dos negócios. Nesse contexto surge o conceito de “capital humano” que, segundo Paiva e Calheiros (2001),

O conceito de “capital humano” é forjado a partir dos conceitos de “capital fixo” (maquinaria) e “capital variável” (salários). A simples ideia de aplicar a palavra “capital” a seres humanos, supondo que eles se transformavam em “capital humano” para as empresas, feria profundamente o humanismo que marcou o pensamento de esquerda no pós-guerra. O ser humano não poderia nunca ser visto como portador de capital em si mesmo; menos ainda ser ele mesmo, simultaneamente, capital (remunerado com salários) e força de trabalho comprada no mercado pelo verdadeiro capital. (PAIVA; CALHEIROS, 2001, p. 187).

A Teoria do Capital Humano⁸ contempla os investimentos na área educacional como forma de extração de mais-valor e a consequente acumulação de capital, atuando de maneira consistente e ininterrupta culpabilizando o sujeito pelo seu sucesso ou fracasso, apresentando uma visão extremamente individualista e competitiva, desconsiderando a desigualdade social existente no país. A educação gestada sob esse viés, articula os interesses de classe, nesse caso, a burguesa, torna-a excludente na sua gênese, ocultando as verdadeiras relações sociais existentes, pois, “é depositada na educação a expectativa de que esta possa, através da mobilidade social, melhorar os mecanismos de distribuição de renda e inserção produtiva, através do preparo dos indivíduos para o mercado de trabalho” (OLIVEIRA, 1997, p. 91).

A terminologia Teoria do Capital Humano foi desenvolvida por Schultz e tem como aporte as ideias de Irving Fisher em sua obra que trata dos princípios elementares de economia de 1918. Schultz, construiu esse conceito de capital humano que ficou conhecido após a publicação do artigo intitulado “*Investment in Human Capital*”. Essa teoria ganhou força em países destruídos no pós-guerra, principalmente no Japão. A partir de então, difundiu-se o modelo de investimento na capacidade humana de desenvolvimento na área econômica e no campo competitivo. Schultz argumenta que, “ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à disposição. Esta é uma das maneiras por que os homens livres podem aumentar o seu bem-estar” (SCHULTZ, 1973, p. 33).

A teoria do capital humano possui base positivista, apreendendo não a totalidade dos fatores que determinam as relações sociais, impondo políticas educacionais de modo

⁸ Segundo Frigotto (2011), a teoria do Capital Humano, é a formadora de pensamento, e sendo formulada para justificar as contradições do sistema capitalista, tem como objetivo a manutenção das relações de força e de desigualdades existentes. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/271/boltec271c.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2020.

tecnocrático, com ênfase ao desenvolvimento econômico, pilar de sustentação do capital. Cattani, ao conceituar essa teoria, assim pondera:

A Teoria do Capital Humano apresenta-se sob duas perspectivas articuladas. Na primeira, a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. (...) na segunda perspectiva, a Teoria do Capital Humano destaca as estratégias individuais com relação aos meios e fins. Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal”, avaliando se o investimento e o esforço empregado na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado. [...] é uma derivação da teoria econômica neoclássica e, ao mesmo tempo, uma atualização do axioma liberal do indivíduo livre, soberano e racional. (CATTANI, 2002, p. 51).

A teoria do capital humano amplamente difundida no Brasil na década de 1960, a partir do livro de Theodore Schultz e revisitada na década de 1990 no contexto neoliberal, foi implementada no Brasil tendo como arautos os organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998;1999-2002), principal catalizador das políticas neoliberais aportadas no país nesse período. Santos (2008) descreve essa teoria de maneira esclarecedora.

Como fundamentação teórica tenta justificar as facetas e as vicissitudes do sistema capitalista voraz, favorece a perpetuação das lutas e desigualdades sociais existentes. Arelada aos interesses do capital e dentro da nova visão de eficiência e produtividade, ao sistema educacional procura-se impor características próprias do setor produtivo. Nesse caso, para avaliação dos níveis de eficiência das escolas e universidades, são utilizados métodos gerais e universais de análise (como provas de avaliação no final dos cursos), sem abordar as características de cada instituição educacional e região; da mesma forma, não são analisadas as condições socioeconômicas que determinam a qualidade do rendimento do trabalho escolar e acadêmico. Desse contexto, surgem argumentações neoclássicas de que vivemos em uma sociedade do conhecimento e, portanto, as novas qualificações e habilitações profissionais devem estar integradas aos trabalhadores da nova era globalizada, além de melhor integrar-se no mercado de trabalho que exige flexibilidade, capacidade de comunicação e participação. (SANTOS, 2008, p. 28).

O sistema educacional brasileiro, atendendo as premissas do capital sob o viés mercadológico, coloca-se como redentor das mazelas sociais existentes, partindo dos ideais da Teoria do Capital Humano, com intuito de fomentar a manutenção do *status quo* do capitalismo utilizando a educação como alavanca para desenvolvimento da economia globalizada, integrando nessa tarefa a sociedade como partícipe no processo com atribuições que seriam de responsabilidade do Estado. O criador dessa teoria afirma que "[...] as escolas podem ser

consideradas empresas especializadas em “produzir” instrução. A instituição educação, que congrega todas as escolas, pode ser encarada como uma indústria" (SCHULTZ, 1973, p. 19).

Batistela alerta que,

A Teoria do Capital Humano segue, neste sentido, postura de não considerar a existência de conflitos entre o capital e trabalho, estabelecida pela Escola Neoclássica. Nesta direção, corrobora este princípio fazendo com que na sua formulação conceitual a educação tenha uma função de ascensão social. As causas dos baixos salários são atribuídas ao próprio trabalhador na medida em que ele não "investiu" na sua qualificação. (BATISTELA, 2013, p. 835).

1.2.2 Terceiro Setor: Aparelho Privado de Hegemonia

O projeto neoliberal para o país tem seus tentáculos firmados numa multiplicidade de organizações da classe dominante que dão sustentação ao capital através das articulações e estratégias de acumulação. A sociedade sob a premissa da Terceira Via se estrutura em três setores: o Estado, o Mercado e as Organizações da Sociedade Civil (OSC), o último conhecido como Terceiro Setor, sendo o Primeiro Setor o Estado, o Segundo Setor o mercado. Não se pode dizer que o Terceiro Setor tenha um grau de importância menor que os demais na configuração da sociedade capitalista neoliberal, nem ainda dizer que o Terceiro Setor é a materialização da sociedade civil nas tomadas de decisão, pois, é utilizado na maioria das vezes para atender aos interesses da classe dominante hegemônica que o utiliza a seu bel prazer. Carlos Montaña contesta a divisão dos três setores que, segundo ele, é reducionista. “É como se o “político” pertencesse à esfera estatal, o “econômico” ao âmbito do mercado e o “social” remetesse apenas à sociedade civil, num conceito reducionista” (MONTAÑO, 2010, p. 53).

O Terceiro Setor começa a se articular no país durante o processo de redemocratização, através da mobilização de sujeitos com intuito de assegurar direitos e reivindicações das camadas populares em oposição ao governo totalitário que se instaurou no país desde 1964. Nesse período surgiram as Organizações Não Governamentais (ONGs) que se caracterizavam fundamentalmente pela oposição ao regime ditatorial no país entre 60 e 80. De acordo com Ruth Cardoso, “na década de 80 foram as ONGs que, articulando recursos e experiências na base da sociedade, ganharam visibilidade enquanto novo espaço de participação cidadã.” (CARDOSO, 1996, p. 8).

As ONGs serviram durante o governo ditatorial como intermediário político com intuito de unificar os diversos segmentos da sociedade civil que tinham em comum a não conformidade com o regime imposto no período em questão. Nesse momento o Estado delegava suas funções

para as igrejas, mais especificamente à igreja católica e tinha seu campo de atuação voltado para a assistência social em troca de benefícios e incentivos às ordens religiosas, além dos outros modelos de organizações que proliferaram nesse período, como as associações comunitárias, clubes de mães, movimentos de moradores e comunidades eclesiais.

A popularização das ONGs se deu por ocasião da conferência Rio-92, ou ECO-92 organizada pela ONU, que tinha como pauta principal a questão ambiental; nesse ínterim o papel das entidades tornou-se indispensável, pois cabia a elas a cobrança de posturas mais audaciosas dos governantes, que além dos debates sobre mudanças climáticas, havia também a preocupação com a participação social. De acordo com Fischer e Falconer, o termo ONG foi adotado no Brasil “mais por influência dos financiadores internacionais do que por uma tendência espontânea das organizações” (FISCHER; FALCONER, 1998, P. 14).

Definir o conceito das entidades do Terceiro Setor requer um esforço hercúleo, pois, as origens, objetivos e os mantenedores (financiamento) desse setor têm concepções difusas e muitas vezes complexas engendradas no campo das relações capitalistas. Os autores supracitados pontuam que essa dificuldade de caracterizar as entidades do Terceiro Setor se dá pois ele está localizado numa zona nebulosa, de baixa precisão conceitual e pouca importância prática, tanto na ótica das teorias econômicas, quanto na das teorias organizacionais e ainda pontuam que na realidade brasileira, as organizações do Terceiro Setor,

Atuam nessa faixa difusa que está igualmente distante do setor público e do setor privado, embora exercendo atividades que poderiam estar catalogadas entre os deveres do Estado (educação, Saúde Pública, Assistência Social) e, simultaneamente, funções que, em teoria, deveriam ser de responsabilidade de agentes sociais e econômicos específicos (geração de emprego e renda, formação e desenvolvimento profissional). (FISCHER; FALCONER, 1998, p. 14).

Cardoso pondera que as organizações do Terceiro Setor seriam constituídas pela esfera privada, com a diferença de que esta buscaria interesses públicos. Este Setor se caracterizaria por movimentar a “sociedade civil” (com seus interesses particulares) para interesses públicos, ou seja, serviços análogos aos oferecidos pelo Estado. Essa terceira esfera poderia ser caracterizada como “uma esfera pública não-estatal de iniciativas privadas com sentido público” (CARDOSO, 1996, p. 8, 9). Falconer assevera que,

O termo Terceiro Setor no país é usado para se referir à ação social das empresas, ao trabalho voluntário de cidadãos, às organizações do poder público privatizadas na forma de fundações e ‘organizações sociais’. Mais do que um conceito rigoroso ou um modelo solidamente fundamentado em teoria – organizacional, política ou sociológica – terceiro setor, no Brasil, é uma

ideia-força, um espaço mobilizador de reflexão, de recursos e, sobretudo, de ação. (FALCONER, 1999, p. 4).

Falconer (1999) continua pontuando que o Terceiro Setor tem múltiplas origens: 1) igreja e instituições religiosas; 2) ONGs e movimentos sociais; 3) empreendimentos de serviços do Terceiro Setor; 4) paraestatais; 5) cidadania empresarial e fundações empresariais; todas na tentativa de “visibilizá-lo” aqui no Brasil. Esse hibridismo na concepção do Terceiro Setor dá um vislumbre da capacidade ideológica deste setor no campo das estratégias do capital em mascarar a realidade desigual inerente à sociedade capitalista.

O nascimento desse setor no Brasil a partir da Reforma do Estado, na década de 1990, é criticado por Montaña (2010), que pontua que ele está subordinado aos imperativos econômicos do capital através dos organismos internacionais e do setor empresarial e como prova disso está o seu retroalinhamento às suas premissas na elaboração de leis, “orientações” nas quais os países em desenvolvimento se submetem. Andres Pablo Falconer, registra que

Na década de noventa, o Terceiro Setor surge como o portador de uma nova e grande promessa: a renovação do espaço público, o resgate da solidariedade e da cidadania, a humanização do capitalismo e, na medida do possível, a superação da pobreza. Uma promessa realizada através de atos simples e fórmulas antigas, como o voluntariado e filantropia, revestidas de uma roupagem mais empresarial. Promete-nos, implicitamente, um mundo onde são deixados para trás os antagonismos e conflitos entre classe e, se quisermos acreditar, promete-nos muito mais. (FALCONER, 1999, p. 9).

No período após o “Consenso de Washington” de 1990, as entidades do Terceiro Setor passaram com maior frequência a estabelecer relações de complementaridade e parcerias com o governo e não de contestação, como foi no momento de sua construção. De acordo com o Consenso de Washington (1990), os países latino americanos deveriam reconfigurar a ordem econômica, o que lhes garantiria a sua inserção no “mundo globalizado” e quanto maior fosse sua abertura das economias e desregulamentação dos mercados, maiores seriam seu sucesso (CASIMIRO, 2018). Essa reconfiguração do papel do Estado teve como arauto os organismos internacionais, como o FMI, BM e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que apregoavam a necessidade das reformas estruturais nos países e uma menor presença do estado nas atividades econômicas.

A reforma defendida pelos organismos internacionais conta, de um lado, com a classe burguesa que tem seus valores calcados na economia de mercado e na meritocracia, necessários à acumulação capitalista burguesa; contrapondo a ela, estão a mobilização dos movimentos sociais, classes trabalhadoras, sindicatos, que são acionados afim de garantir a dominação ou a

produção do consenso. A classe burguesa, nesse embate, sai vitoriosa, ainda que de forma torpe, conforme assinala Casimiro (2018), que as reformas foram conseguidas em troca de pagamentos espúrios e a falácia da “responsabilidade social”, ou pelo discurso do capitalismo para os trabalhadores. Segundo ele, essa articulação não cria apenas o modelo de transformação capitalista, mas concorda com Florestan Fernandes que essa articulação,

Engendra uma fórmula típica de dominação burguesa, adaptada estrutural, funcional e historicamente, a um tempo, tanto às condições e aos efeitos do desenvolvimento desigual interno quanto às condições e aos efeitos da dominação imperialista externa. (FERNANDES, *apud* CASIMIRO, 2018, p. 125).

Nessa configuração, as entidades do chamado Terceiro Setor são legitimadas e compõem grupos de Institutos e Fundações, as chamadas ONGs, que se articulam em torno do “investimento social privado” como estratégia de redefinição do Estado e vêm neste modelo, o novo “nicho de mercado”, ruindo conquistas populares como forma de obtenção de lucro, contrastando com as finalidades do chamado Terceiro Setor, que seriam a não lucratividade; no entanto, ao analisar profundamente as relações que se estabelecem, percebe-se que elas se constituem como aparelhos privados de hegemonia que operam sob a tutela do Estado obedecendo as premissas do mercado, ou sendo orientadas por este e obtêm ganhos, ainda que veladamente.

De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), havia em 2019 no país cerca de 781.921 (setecentos e oitenta e um mil, novecentos e vinte e uma) Organizações da Sociedade Civil (OSCs) com atuação nas mais variadas atividades. Dentre essas, 33.052 (trinta e três mil e cinquenta e duas) atuam na área da educação e pesquisa, o que corresponde à 2.8% do total.

Gráfico 03 - Organizações da Sociedade Civil e suas atividades



Fonte: IPEA, Disponível em: <<https://mapaosoc.ipea.gov.br/>>. Acesso em: jul. 2020.

As legislações sancionadas durante o governo de FHC possibilitaram a criação de grande parte das instituições. Dentre as legislações estão:

- ✓ Lei nº 9.637/1998, que cria as Organizações Sociais (OS); através dela há a possibilidade da organização celebrar contrato de gestão com a administração pública; facilidade na administração de recursos materiais, financeiros e humanos do Poder Público sem a burocracia das normas a ele inerentes.
- ✓ Lei nº 9.790/1999, que regulamenta as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e o Decreto nº 3.100/1999. Essas duas normativas possibilitam que os seus dirigentes sejam remunerados sem a perda do benefício social; a Dedutibilidade do Imposto de Renda (IR) das pessoas jurídicas e ainda a celebração de Parceria com o Poder Público.
- ✓ Decreto nº 3.415/2000, de Utilidade Pública, possibilita a dedutibilidade do Imposto de Renda; recebimento de subvenções, auxílios e doações; pré-requisito para obter o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social (CEAS), certificado este que

propicia o requerimento de “isenção” da cota patronal devida ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS).

As fundações e Associações sem Fins Lucrativos (Fasfil’s) e as ONGs, de acordo com Casimiro, “demonstram uma ampliação da esfera de luta e as novas estratégias das classes dominantes, no sentido de buscar dar unicidade e/ou organicidade à multiplicidade de frentes no interior da burguesia” (CASIMIRO, 2018, p. 126). As Fasfil’s são classificadas como pessoas jurídicas de direito privado e são consideradas entidades para fins econômicos, não existindo direitos e obrigações recíprocas entre seus associados, conforme o Código Civil Brasileiro (CCB) promulgado pela Lei nº 10.406/2002 (BRASIL, 2002).

No ano de 2004, já durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), foi sancionada a Lei nº 11.079/2004, que dispõe sobre as Parcerias Público-Privadas com objetivo de transferência da responsabilidade da execução e controle de políticas públicas do Estado para sociedade civil organizada, ou ainda a transferência direta para a esfera privada.

O chamado ‘terceiro setor’ representa uma denominação equivocada para designar um fenômeno real [...] conduzindo para uma desarticulação do real que propicia maior aceitação do fenômeno em questão”, colocando, no lugar do Estado e do mercado, “as organizações da sociedade civil para assumirem as tarefas. (MONTAÑO, 2010, p. 184-185).

A partir de iniciativas desenvolvidas no meio empresarial, que buscava alinhar-se às novas “soluções” para os problemas sociais, foram desenvolvidas propostas enquadradas no formato de “filantropia empresarial”. Sob esse vértice foram criados dois modelos de organização da classe burguesa antes dos anos de 1990, que foi o “Prêmio Esso” de 1982 e a Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente, que teve papel preponderante na intervenção classista nas “questões sociais”. Essas duas organizações deram lastro para a criação de uma organização com uma abrangência notadamente maior, que foi a criação do Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), que reúne associados de origem empresarial, familiar, independente. ou comunitária e investem em projetos no país.

Esse grupo que nasceu em 1995 e já contava com 160 associados no ano de 2020; segundo informações disponibilizadas no *site* do GIFE, eles investem aproximadamente R\$ 2,9 milhões anual na área social. Casimiro pontua que o grupo GIFE não se apresenta como filantropia e sim como investimento. “Esta abordagem apoia-se no “pé-filantropico” como ponto de partida para inaugurar o que poderíamos chamar de uma “gestão da pobreza”. (CASIMIRO, 2018, p. 130). Esse grupo pode ser considerado um veículo importante na

representação burguesa, tanto pela multiplicidade de ações desenvolvidas, dos valores empregados, suas áreas de atuação e abrangência.

Quadro 5 – Entidades associadas ao GIFE que atuam no campo da educação

ORDEM	ENTIDADES ASSOCIADAS AO GIFE QUE ATUAM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	LOCAL	ORDEM	ENTIDADES ASSOCIADAS AO GIFE QUE ATUAM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	LOCAL
1	Accenture	SP	58	Instituto Arcor Brasil	SP
2	Alana	SP	59	Instituto Ayrton Senna	SP
3	Associação Citi Esperança	SP	60	Instituto Beatriz e Lauro Fiuza	CE
4	B3 Social	SP	61	Instituto BRB	DF
5	Banco Bradesco	SP	62	Instituto Camargo Corrêa	SP
6	FTD Educação	SP	63	Instituto CCR	SP
7	Fundação Amazonas Sustentável	AM	64	Instituto Conceição Moura	PE
8	Fundação André e Lucia Maggi	MT	65	Instituto Cultural Usiminas	MG
9	Fundação Aperam Acesita	MG	66	Instituto Cyrela	SP
10	Fundação Arcelor Mittal Brasil	MG	67	Instituto Desiderata	RJ
11	Fundação Banco do Brasil	DF	68	Instituto Ecofuturo	SP
12	Fundação Bradesco	SP	69	Instituto EDP	SP
13	Fundação Bunge	SP	70	Instituto Embraer	SP
14	Fundação Cargill	SP	71	Instituto Estre	SP
15	Fundação CSN	RJ	72	Instituto Eurofarma	SP
16	Fundação Demócrito Rocha	CE	73	Instituto GPA	SP
17	Fundação Dom Cabral	MG	74	Instituto Grupo Boticário	PR
18	Fundação Educar DPaschoal	SP	75	Instituto International Paper	SP
19	Fundação FEAC	SP	76	Instituto Invepar	RJ
20	Fundação Fernando Henrique Cardoso	SP	77	Instituto Itaú Cultural	SP
21	Fundação Ford	RJ	78	Instituto Jama	RS
22	Fundação Grupo Boticário	PR	79	Instituto João e Maria Backheuser	RJ
23	Fundação Grupo Volkswagen	SP	80	Instituto LafargeHolcim	SP
24	Fundação Iochpe	SP	81	Instituto Lina Galvani	SP
25	Fundação John Deere	RS	82	Instituto Lojas Renner	RS
26	Fundação José Luiz Egydio Setubal	SP	83	Instituto Natura	SP
27	Fundação Lamb Watchers	SP	84	Instituto Net Claro Embratel	SP
28	Fundação Lemann	SP	85	Instituto Paulo Montenegro	SP
29	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	SP	86	Instituto Península	SP
30	Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho	RS	87	Instituto Positivo	PR
31	Fundação Nestlé Brasil	SP	88	Instituto Queiroz Jereissati	CE
32	Fundação Odebrecht	BA	89	Instituto Sabin	DF
33	Fundação Otacílio Coser	SP	90	Instituto Samuel Klein	SP
34	Fundação Raízen	SP	91	Instituto SEB de Educação	SP
35	Fundação Renova	MG	92	Instituto Souza Cruz	RJ
36	Fundação Roberto Marinho	RJ	93	Instituto Triunfo	SP
37	Fundação Romi	SP	94	Instituto Unibanco	SP

38	Fundação Semear	RS	95	Instituto Verdescola	SP
39	Fundação SM	SP	96	Instituto Votorantim	SP
40	Fundação Stickel	SP	97	Instituto Yamana	MG
41	Fundação Telefônica Vivo	SP	98	Isa CTEEP	SP
42	Fundação Tide Setubal	SP	99	Itaú Social	SP
43	Fundação Toyota do Brasil	SP	100	Itaú Unibanco	SP
44	Fundação Vale	RJ	101	Mattos Filho Advogados	SP
45	Fundação Victor Civita	SP	102	Microsoft	SP
46	Furnas	RJ	103	Monsanto	SP
47	Gerdau	RS	104	Movimento Arredondar	SP
48	Grupo Fleury	SP	105	Oi Futuro	RJ
49	Inspere	SP	106	Pinheiro Neto Advogados	SP
50	Inspirare	SP	107	Roche	SP
51	Instituto 3M	SP	108	Santander	SP
52	Instituto ABCD	SP	109	Serasa Experian	SP
53	Instituto Aegea	SP	110	Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa	RJ
54	Instituto Alair Martins – IAMAR	MG	111	TIM Brasil	RJ
55	Instituto Alcoa	MA, MG, PA, SP	112	TV Globo	RJ
56	Instituto Algar	MG	113	United Way Brasil	SP
57	Instituto Arapyau	SP			

Elaboração própria. Fonte: GIFE. Acesso em: 05/07/2020.

Situado em São Paulo, capital do Estado, o GIFE tem seus tentáculos de atuação nas mais variadas atividades no campo das políticas sociais. Analisando o quadro acima é possível visualizar as instituições privadas com iniciativas em políticas sociais no país e, em especial, a educação; além destas, há ainda outras entidades que restringem suas atuações noutros campos da área social, totalizando 160 entidades de acordo com o GIFE⁹.

A equipe de trabalho do GIFE, em 2020, contava com 19 (dezenove) funcionários; dentre estes, apenas, Camila Aloi e Thaís Rodrigues têm formação na área educacional: Camila é pedagoga, coordenadora de relações institucionais, com pós-graduação em “Responsabilidade Social no Centro de Empreendedorismo Social e Administração em Terceiro Setor”; e Thaís, formada em Letras – Português/Espanhol. Os demais membros do grupo têm formação em Gestão, Relações Públicas, Relações Internacionais, Direito, Jornalismo, Medicina Veterinária e Ciências Sociais.

Outra “curiosidade epistemológica”, parafraseando Paulo Freire, é que, das 113 entidades, sediadas em 116 localidades com atuação na área educacional, 95 delas (82%), se concentram na região sudeste, a região mais rica do país. Só no estado de São Paulo estão 73 (setenta e três), seguindo o Estado do Rio de Janeiro com 13 (treze) e Minas Gerais com 09 (nove). Importante salientar que seu campo de atuação não se restringe à localização da sua

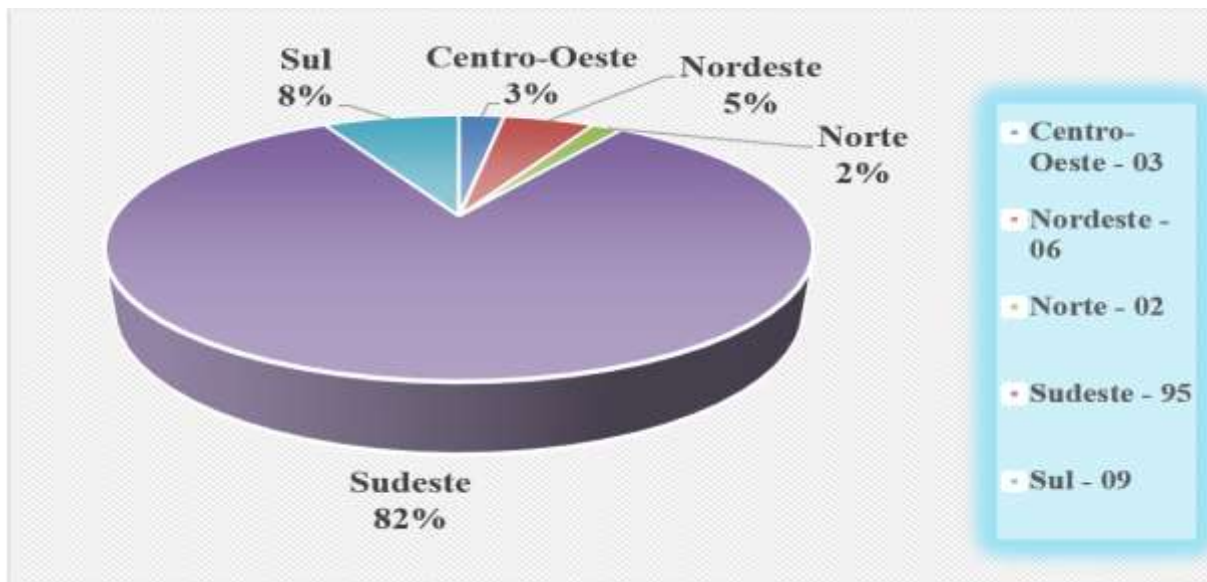
⁹ Disponível em: <<https://gife.org.br/equipe-e-conselho/>>. Acesso em: 05 jul.2020.

sede: um exemplo bastante significativo, é a sede do Instituto Ayrton Senna (objeto do estudo em tela) que tem sua sede localizada na cidade São Paulo e com sede financeira localizada Londres, Inglaterra, porém, já atuou nos 26 (vinte e seis) estados e no Distrito Federal.

O grupo de entidades que formam o GIFE tem sua atuação expandida em diversas áreas que dão sustentação às políticas públicas desenvolvidas no país; dentre estas está o movimento “Todos pela Educação”, que objetivou as reformas voltadas à construção de uma agenda educacional voltada à “produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227). Com forte cunho gerencialista, o grupo de intelectuais orgânicos do capital, “Apropriam-se de parte do discurso da agenda positiva para a educação proveniente das lutas pela democratização e o mesclam com elementos gerenciais” (PERONI, 2015, p. 55).

Essas entidades do Terceiro Setor camuflam seus reais interesses na manutenção do seu *status quo*, que, de acordo com Salamon, estão envolvidas em mitos que ofuscam suas reais intenções, como por exemplo, de que tais organizações são voltadas estritamente para propósitos públicos, admitindo que “essas organizações podem acabar desempenhando uma função menor, de mera manutenção do sistema” (SALAMON, 1998, p. 10).

Gráfico 04 - Fundações associadas ao GIFE por Região



Elaboração própria. Fonte: GIFE, acesso em 05 de julho de 2020.

A organização do GIFE, de acordo com Casimiro, é utilizada como Aparelho Privado de Hegemonia (APH), como estratégias do intelectual coletivo da classe burguesa e sintetiza sua atuação afirmando que ela

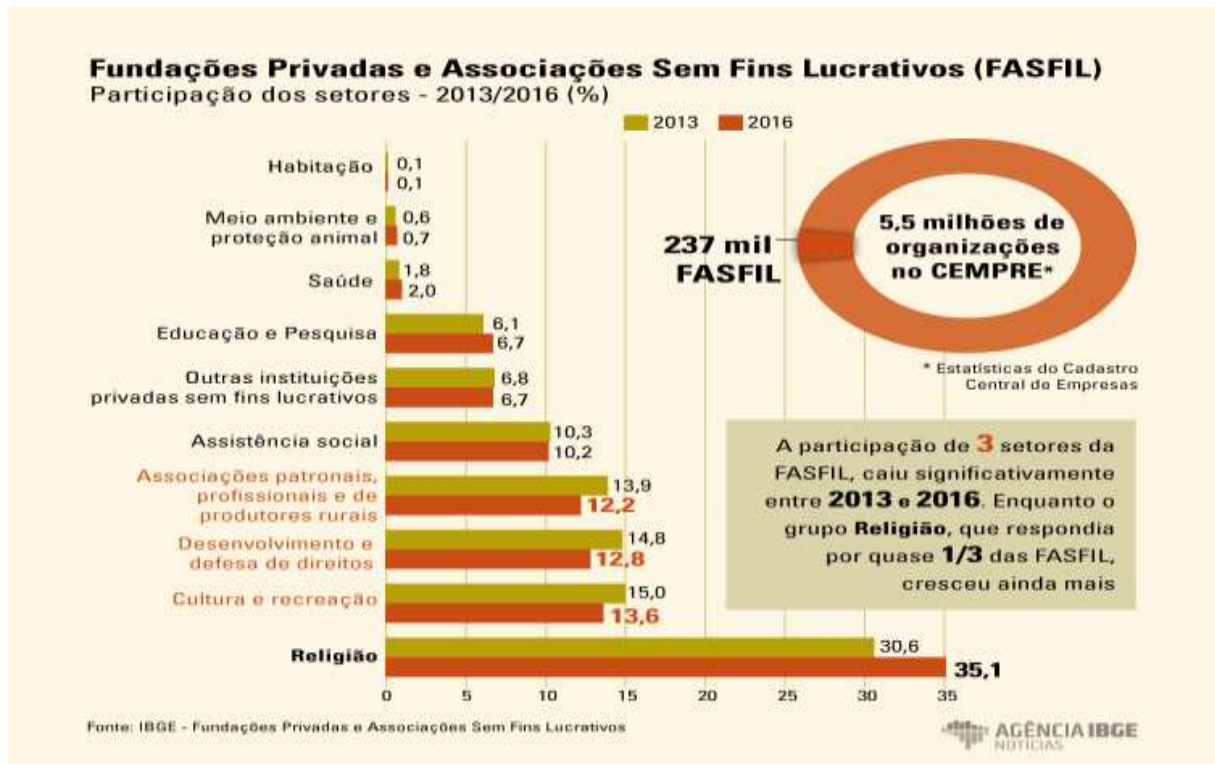
Articula e congrega as distintas posições e interesses intraclasse, imprimindo uma marca ideológica mais unificada e identificada com os pressupostos neoliberais. Assumindo o papel de porta-voz dos interesses parcelares e desconexos da infinidade de entidades associadas e apoiadoras de seus projetos, o GIFE entra no cenário político como um APH, atuante para o alinhamento e acomodação dos diferentes interesses que compõem o universo heterogêneo das Fasfil's, na busca por um reordenamento do papel do Estado, a partir do investimento social privado. (CASIMIRO, 2018, p. 136).

Ele ainda assevera que essa concepção lastreada na mercantilização e na filantropização funciona como um colchão amortecedor dos conflitos e arma simbólica no processo de construção do consenso e naturalização do novo padrão de sociabilidade. Essa propositura exaure todas as dúvidas de que as entidades do Terceiro Setor não têm sua atuação firmada na filantropia, ao invés disso, buscam usufruir de sua posição hegemônica burguesa, fruto da exploração da força de trabalho, para canalizarem suas “doações” a quem merece, ou que lhes sejam convenientes, destituindo do Estado a responsabilidade de assegurar políticas universalizantes, igualitárias, públicas e democráticas (CASIMIRO, 2018).

A consolidação do Terceiro Setor nas políticas públicas pode ser aferida pelo número de entidades, que cresceu de forma vertiginosa entre os anos de 1996 – 2002; houve um aumento de aproximadamente 160% do número das Fasfil's no país, passou de 105 mil para 276 mil nesse período; paradoxalmente a isso, houve, no período de 1996-1998, um arrefecimento dos investimentos/gastos públicos na área social na ordem de 8%, com intuito de cumprir as metas de pagamento de juros da dívida externa. A contradição latente nas condições de vida foi vista através da grande concentração de riquezas do setor privado e, conseqüentemente, uma maior desigualdade social.

A partir da crise instaurada no país em 2014, houve uma diminuição das entidades do chamado Terceiro Setor em alguns campos de atuação e aumento em outros. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Nordeste foi a região mais afetada pela diminuição das entidades e o segmento que mais sofreu com a crise foi o de desenvolvimento e defesa de direitos humanos, que atua em favor das minorias (negros, mulheres, indígenas, LGBTQIA+, entretanto, as organizações religiosas tiveram um aumento significativo, conforme pode ser observado no Gráfico 05.

Gráfico 05 - Fundações privadas e associações sem fins lucrativos



Fonte: IBGE

Esse aumento expressivo das organizações religiosas no período em questão possibilita uma abordagem crítica acerca da vitória da direita conservadora nas eleições de 2018, dando vitória a Jair Messias Bolsonaro (2019 - Atualidade) atualmente, sem partido. O adendo à questão supracitada só reforça a ideia de que as organizações do Terceiro Setor têm finalidades que vão além da filantropia social, práticas voluntaristas. Tomando de Casimiro,

A instituição se insere no quadro de estratégia da burguesia como mecanismo de consolidação de referências materiais e simbólicas para a introdução de novos “elementos na relação capital trabalho, visando consolidar as mudanças já ocorridas na função do aparelho de Estado, nas políticas sociais e difundir uma nova dimensão política da cidadania e de participação”. (aspas do autor). (CASIMIRO, 2018, p. 143).

De acordo com Montaño (2010), o Terceiro Setor redefine a questão social através da transferência da responsabilidade social do Estado para o indivíduo, através da autoajuda, ajuda mútua, além da focalização das políticas não mais universalistas.

A partir da abordagem sobre o Terceiro Setor, verifica-se que, apesar de atenuar os problemas sociais, acentua a desigualdade social, visto que ele beneficia o sistema capitalista com o acúmulo da riqueza, aliena a sociedade, a educação é utilizada como ferramenta de manutenção e/ou conformação através da interferência em níveis macro e nas salas de aulas de

todo o país não permitindo às classes populares o envolvimento nas decisões que lhes são afetas, pelo contrário, leem a cartilha neoliberal que não traz em suas páginas a receita de superação dos condicionantes que produz a pobreza, injustiça e desigualdade, destituindo os sujeitos dos seus direitos fundamentais.

1.3 A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990 ATRAVÉS DA REFORMA GERENCIAL

A Reforma do Estado Brasileiro, perpetrada durante o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), tinha suas bases de sustentação ancoradas nas orientações dos organismos internacionais que balizavam suas políticas sob o viés neoliberal que teve seu ponto de partida durante o congresso em Washington no ano de 1989. De acordo com Paula (2017), o relatório do BIRD de 1989 já recomendava a Reforma do Estado seguindo a lógica da orientação para o mercado e da Terceira Via. No documento havia orientação para o aprimoramento da gestão pública e para o aumento da eficiência administrativa. Paula pontua a síntese das 10 medidas do receituário apontado pelo economista John Williamson para a reforma:

O ajuste estrutural do déficit público, a redução do tamanho do Estado, a privatização das estatais, a abertura ao comércio internacional, o fim das restrições ao capital externo, a abertura financeira às instituições internacionais, a desregulamentação da economia, a reestruturação do sistema previdenciário, o investimento em infraestrutura básica e a fiscalização dos gastos públicos. (PAULA, 2017, p. 113).

A Reforma do Estado Brasileiro se alinhava às experiências ocorridas no Reino Unido e nos Estados Unidos e contou com a participação efetiva do então Ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira que teve papel preponderante na reforma implementada neste período, como consequência da crise do “Estado nacional-Desenvolvimentista”, que defendia uma estratégia estatizante e do modelo de administração burocrática; a reforma empreendida pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), consolidada através do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) apregoava um viés adverso, com suas bases de sustentação numa administração gerencial (BRASIL, 1995).

Bresser Pereira, antes de assumir o cargo de Ministro do MARE, que culminou com a implementação das novas formas de administração adotadas no governo de FHC, atuou como

professor da Fundação Getúlio Vargas (FGV) na escola de Administração de Empresas, foi diretor do Grupo Pão de Açúcar, esteve um período como presidente do Banco do Estado de São Paulo (BANESPA), assumiu cargo público político em nível nacional, quando foi ministro da fazenda do Governo de José Sarney (1985-1990) e, em 1995, assumiu o MARE com a meta de estabelecer o ajuste neoliberal e tinha como diagnóstico a crise do Estado.

De acordo com o PDRAE, o Estado revelou-se “lento e ineficiente” e como alternativa encontrada para a saída da crise era necessária uma mudança de paradigma na administração.

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

Nas eleições de 1994 houve uma renovação de aproximadamente 60% dos deputados federais, entretanto, as velhas práticas políticas herdadas em períodos anteriores foram perpetuadas: “inúmeros deputados e senadores eram campeões no velho estilo clientelista e fisiológico alguns deles com a imagem seriamente maculada por suspeitas de irregularidades administrativas” (VIEIRA, 2015, p. 560).

A aliança do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de Fernando Henrique Cardoso, com o Partido da Frente Liberal (PFL) do vice-presidente Marco Maciel, encontrou caminho aberto para reproduzir seus ideais neoliberais através da reforma do Estado, que contou ainda, durante a campanha, com o apoio do setor hegemônico burguês. Este setor, representado pelas empreiteiras, instituições financeiras e outras empresas, pode ser aferido pelos financiamentos milionários para as campanhas nesse ano. As 30 maiores empreiteiras do Brasil foram responsáveis pela “doação” de R\$ 26,3 milhões de reais e, dentre estas, estão por ordem de valores, Construtora Andrade Gutierrez, Odebrecht, Camargo Corrêa, OAS, Mendes Júnior, Via Engenharia, Cowan, além de diversas instituições financeiras como o banco Bradesco, Itaú, Banco Econômico, Unibanco, Banco Rural e o Banco Mercantil de descontos, que juntos injetaram cifras altíssimas nas campanhas, além dos grupos, como Copersucar, Votoratin, Gerdau, a petroquímica Copene, World participações Ltda., Cia. Suzano de Papel e Celulose. Após a posse, a formação dos ministérios dá uma ideia da lógica governamental adotada neste período: dos 23 ministros, 7 eram economistas e cinco militares de carreira, dentre eles estavam grandes empresários paulistas, especialmente os grandes industriais, e para possibilitar a reforma, foi possível ainda contar com a sujeição do Congresso Nacional ao Executivo na votação da Reforma do Estado (VIEIRA, 2015).

A lógica privatizante adotada pelo país, postulando que a gestão da esfera privada é mais eficiente do que a da esfera pública, levou o país a vender 75 empresas, passando em 1988 de 224, para apenas 149, em 1998. A concepção de Souza sobre as mudanças ocorridas na Constituição Federal de 1988, é de que em 1998 era outra constituição, “amoleceu a defesa dos interesses nacionais e as possibilidades de intervenção estatal no mercado. [...] amoldou-se aos preceitos das agências internacionais como o FMI, Banco Mundial e outras congêneres” (VIEIRA, 2015, p. 582).

O projeto de reforma ou “reestruturação” do Estado tinha a sua compreensão baseada no gerencialismo, no qual “as gestões os gestores não atentavam na crise de acumulação do Capital internacional, nas determinações históricas entrevistas na concorrência mundial e predatória, e exclusivamente nas finanças” (VIEIRA, 2015, p. 668).

O enfoque na eficiência e no controle de resultados legitimou o gerencialismo na gestão pública e os serviços do Estado deixaram de constituir-se direitos subjetivos, visto que o cidadão, nessa lógica, tornou-se cliente-consumidor dos serviços públicos. De acordo com o PDRAE,

A administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços. Os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão-cliente estão sendo atendidas. (BRASIL, 1995, p. 17).

As conquistas preconizadas na Constituição Federal de 1988 foram ficando pulverizadas, dentre elas a Educação foi uma das que mais sofreu intervenções. Sob a égide do custo/benefício, as políticas públicas foram sendo emolduradas às exigências dos organismos internacionais.

Assim, os direitos sociais, relacionados com a Constituição Federal de 1988, dentre os quais se encontram os direitos à educação, por meio de critérios mercadológicos de interpretação pedagógica, assumiram a condição de mercadorias transferidas aos consumidores, os alunos, que se reduziram a clientes. (VIEIRA, 2015, p. 670).

O Estado, atendendo a lógica economicista, passa de promotor a regulador de políticas públicas. De acordo com o Tribunal de Contas da União (TCU), no primeiro ano do mandato de FHC, “a redução das despesas sociais constava de 82,93% na área da assistência social e defesa dos direitos da criança e do adolescente; 40,95% nos programas de geração de emprego e de renda; e 19,98% no apoio à educação e ao ensino fundamental” (VIEIRA, 2015, p. 643).

Consoante ao PDRAE, a educação está inserida no bojo das atividades não exclusivas do Estado, sendo proposta a transferência para o setor público não-estatal por meio da publicização, que modifica as instituições públicas em “organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária” (BRASIL, 1995, p. 46). Neste caso a propriedade continua sendo pública, porém, não estatal, nela o Estado não exerce poder, transforma-se num serviço subsidiado, favorecendo assim a parceria entre Estado e a sociedade.

A execução de serviços públicos com base na relação público-privada teve no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007- 2010), um aprofundamento com as normativas implementadas com a aprovação da Lei nº 11.079/2004, denominada Lei de Parcerias Público-Privadas (PPP). Os contratos de serviços educacionais por empresas privadas e entidades do Terceiro Setor cresceram de maneira substancial durante o governo de Lula. Um desses contratos ocorreu no ano de 2009 entre o governo federal e o Instituto Ayrton Senna (IAS), contrato de compra de tecnologia social do programa “Círculo Campeão”.

A transferência de recursos para entidades de caráter privado na forma de subsídios e isenções, ou pela transferência de poder, fez diluir as responsabilidades educativas do poder público através das transferências para iniciativas de filantropia e de voluntariado, destoando da tese da escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória concebida como direito de todos e dever do Estado e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, em que, para Gramsci (1975), o objetivo principal é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.

O que fica evidente diante das políticas implementadas é que atender a essa premissa exige um esforço hercúleo, visto que os currículos engendrados na estrutura de conferir competências para a realização das tarefas rotineiras alicerçadas na teoria do Capital Humano, secundariza o desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania.

Sob essa ótica, a estratégia de uma administração gerencial se conecta de maneira simbiótica com as novas maneiras de se conceber a educação. Nesse modelo, a publicização, das atividades no campo educacional através das Organizações Sociais (OS), a terceirização de serviços, antes exclusivos do Estado e as parcerias público-privadas atende com fidelidade aos imperativos do capital.

1.4 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA SOB A ÓTICA NEOLIBERAL

As parcerias público-privadas não são um evento novo no campo das políticas educacionais, embora estejam mais latentes suas estratégias de atuação a partir da reforma do Estado na década de 1990. Entretanto, é possível historicizar a sua concepção em atender as demandas que seriam do Estado na oferta de políticas públicas, mesmo antes das configurações da Terceira via.

No campo educacional, nem a separação Estado/Igreja na República rompeu com a hegemonia do setor privado/confessional instalado no Brasil desde a Colônia. As pressões da Igreja Católica para manter sua prevalência no ensino vão marcar este período e vão se estender até as primeiras décadas deste século. (BRITO, 2001, p. 131).

Ao historicizar a interferência do setor privado na esfera pública, na etapa inicial da república, Pires (2015) argumenta que,

Neste período, vislumbra-se um esforço para a construção da esfera pública, e a educação como parte desse processo sofre as consequências, pois ela é declarada pública, mas não existe a contrapartida em termos de financiamento, acesso e difusão, abrindo espaço para os interesses privados, ou ainda, para a ação privada e a influência católica, no qual se afigura uma espécie de continuísmo, se relacionado ao período imperial. (PIRES, 2015, p. 39).

Há a salientar que a política do favor, base de fundamento do Estado brasileiro não permite, nem comporta a distinção entre o público e o privado.

As disputas e confrontos entre educadores e igreja no campo educacional, marcados pelas denúncias da imbricação do setor público com interesses do setor privado nos anos de 1920, deu o tom do modelo dualista da escola que atendia a qualificação das classes, média e alta, e por outro lado, a exclusão de amplas camadas da população da escolarização (BRITO, 2001).

Até os anos de 1930, “a educação pública apresentava um caráter privatizante, servindo aos interesses das elites e dos grupos hegemônicos da sociedade, segregando do processo educacional a maioria da população” (PIRES, 2015, p. 40).

O manifesto dos pioneiros da educação nova de 1930 influenciou o processo constituinte de 1933-1934, que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1934 e estabeleceu a educação como direito social, definiu a obrigatoriedade do Estado pela sua promoção e, ainda, a vinculação de recursos para o financiamento. Após a eleição de Getúlio Vargas em 1934, assumiu, como ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que lutou pelo fortalecimento da esfera federal na oferta das políticas públicas, além de intermediar as

disputas entre reformadores e católicos. Entretanto; em 1945 com o fim do Estado Novo essas conquistas foram se diluindo.

A esfera privada se consagrou, seja pela ampliação do número de estabelecimentos, seja pela pressão exercida pelos diretores das escolas ante os poderes públicos, tanto no executivo quanto o legislativo. Isso resultou em medidas que favoreceram o investimento público nos estabelecimentos de ensino privado, institucionalizando a relação público-privado na educação. (PIRES, 2015, p. 42).

Dadas as alternâncias no poder de governos autoritários e democráticos, havia também mudanças significativas nas constituições que eram promulgadas durante esses períodos. Como pode ser aferido na Constituição Federal de 1937, não havia vinculação de recursos para a educação, no entanto, admitia o financiamento do Estado no pagamento de bolsas para alunos carentes, não priorizando o investimento em ampliação na oferta de educação pública e sim nas entidades privadas. As disputas do setor público e do setor privado marcaram a correlação de forças entre o Estado e a Igreja Católica durante as discussões sobre o texto da educação na Constituição Federal de 1946.

Durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985) a correlação de forças sociais foi materializada pela hegemonia do setor privado, com a anuência do Estado Civil-Militar, neste período,

A educação sob o ponto de vista do Estado Civil-Militar deveria se tornar uma atividade essencialmente lucrativa, ou seja, a prioridade era a privatização do ensino. Para tanto, o repasse dos recursos para a educação pública era visto como um prejuízo, pois, não atendia às expectativas do mercado; no entanto, o investimento nos estabelecimentos de ensino privado legitimava a mercantilização da educação e impulsionava o aumento dos ganhos dos aliados políticos da ditadura. (PIRES, 2015, p. 45)

O período de redemocratização do país, marcado pelos movimentos sociais que repudiavam o viés privatizante da educação no período anterior, não foi capaz de romper com esse modelo. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), a principal força que combatia os retrocessos do período ditatorial, entrou no cenário digladiando na arena de correlação de forças entre o público e privado durante o processo constituinte de 1987. De acordo com Peroni,

Durante o processo constituinte, as principais forças que se opuseram ao FNDEP, segundo Gohn (1994), foram as escolas particulares privadas por meio da Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (Fenem) e o setor privado confessional, por intermédio da Associação Brasileira de Escolas

Superiores Católicas (Abesc) e da Associação da Educação Católica. (PERONI, 2003, p. 76).

Promulgada em 1988, a Constituição Federal, em seu artigo 205, refere-se à educação como direito de todos e dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. O artigo 206, parágrafo 3º preconiza que o ensino deve ser ministrado com base no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. O artigo 209 pondera que o ensino é livre à iniciativa privada (BRASIL, 1988). As orientações inspiradas na Nova Gestão Pública deflagradas no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), conjuntamente à normatização da LDBEN nº 9.394/1996, possibilitou que instituições públicas educacionais ficassem permeáveis aos imperativos do capital, causando o desfazimento das fronteiras entre o público e privado.

Assim sendo, a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental. (PERONI, 2018, p. 214)

Apesar dos avanços obtidos com a promulgação da LDBEN nº 9.394/1.996, ela ainda se ancorava em bases meritocráticas e clientelistas. Menos de um ano após a sua promulgação ela já sofreu emendas para atender aos interesses privados, nesse caso da Igreja Católica. O artigo que previa o ensino religioso “sem ônus para os cofres públicos” sofreu alteração para atender aos clamores da Igreja. Outro retrocesso evidenciado foi a supressão do Fórum Nacional de Educação, que atendeu ao substitutivo de Darcy Ribeiro. A LDBEN minimalista, assim chamada por Saviani, promoveu a desresponsabilização da União com a manutenção da educação, ao mesmo tempo em que concentrava em suas mãos o controle, por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino em todos os seus níveis e modalidades.

A CF de 1988 alterou as relações federativas do país ao estabelecer o regime de colaboração entre as unidades federativas, houve a responsabilização dos entes federados na garantia da educação. Os municípios seriam os responsáveis pela oferta da educação infantil em creches, pré-escolas priorizando o ensino fundamental; os estados e o Distrito Federal tinham o dever de ofertar o ensino fundamental e, preferencialmente, o ensino médio. Para atender as prerrogativas legais tanto da CF de 1988, quanto da LDBEN nº 9.394/1996 na consecução das políticas educacionais, os entes federados lançaram mãos das parcerias com instituições que integram o terceiro setor, como as Organizações Não Governamentais (ONGS),

instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares, para assim, efetivar o direito à educação (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Nesse contexto das Reformas do Estado as parcerias público-privadas alteram a administração do Estado com intuito de superar a administração burocrática, acenando para a forma de gestão gerencial através da privatização, da terceirização e da publicização. A **privatização**, entendida como o processo de transformar uma empresa estatal em privada; a **terceirização**, como o processo de transferir serviços auxiliares ou de apoio para o setor privado; e a **publicização**, enquanto uma transformação dos serviços não-exclusivos de Estado em propriedade pública não-estatal.

De acordo com Peroni (2003), as alternativas discutidas foram:

1. A privatização no sentido estrito, isto é, a transferência de empresas estatais para a propriedade privada; 2. A transferência da exploração, da administração pública para a administração privada, de um serviço público; 3. A terceirização dos serviços de apoio à administração Pública; 4. A participação da população na gestão pública e o controle social pelo cidadão, das autoridades, instituições e organizações governamentais; e 5. A descentralização ampla, que é a combinação das formas descritas. (PERONI, 2003, p. 67).

A privatização, nesse ínterim, não se limita a transferir para a esfera privada as instituições públicas através da venda, como acontecia com o modelo do liberalismo clássico. De acordo com Peroni, no contexto da Terceira Via a privatização da educação acontece via direção e através da execução. No primeiro caso, os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos. No segundo modelo, via execução, a privatização se dá pela expansão das creches comunitárias, nos programas como o Brasil Alfabetizado e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), podendo a oferta, em alguns casos, ser executada de forma precarizada, sem espaços democráticos de participação (PERONI, 2015).

Mas esse processo também ocorre ao mesmo tempo na execução e direção, como verificamos nos estudos sobre as parcerias, em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta através da formação, avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado. (PERONI, 2015, p. 29).

Partindo da premissa que o mercado é mais eficaz, o Estado transfere para a iniciativa privada a execução de políticas públicas, desfigurando assim seu caráter público através das múltiplas formas de materialização do privado na educação, como o contrato de gestão, o termo de parcerias, o acordo de colaboração e as parcerias público-privadas. De acordo com Adrião,

“os três primeiros instrumentos regulam as relações entre a esfera pública e organizações privadas sem fins de lucro, enquanto o último regula a transferência da atividade governamental para organizações lucrativas” (ADRIÃO, 2018, p. 17).

O contrato de gestão é um dispositivo jurídico que inaugura a possibilidade de compromisso institucional entre o Estado e uma entidade pública não-estatal como é o caso das organizações sociais (OS). De acordo com a Lei nº 9.637/1998 (BRASIL, 1998), que versa sobre a qualificação de entidades como Organizações Sociais, define que o contrato de Gestão é o instrumento firmado entre o Poder Público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de parceria entre as partes para fomento e execução de atividades como ensino, pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico etc.

Os contratos de gestão são uma forma do Estado se eximir de suas responsabilidades, por meio da transferência de suas responsabilidades às Organizações Sociais, através da cessão de bens públicos e funcionários, sem, entretanto, estarem submetidas às exigências administrativas da administração pública. (ADRIÃO; BEZERRA, 2013, p. 4).

De acordo com Pietro (2007), as OS tiveram suas atividades disciplinadas pela Lei supramencionada, pela qual o contrato de gestão com tais entidades se constitui em um instrumento de fomento para incentivar a iniciativa privada, e não uma forma de descentralização da Administração Pública.

O termo de parceria regido pela Lei nº 9.790/1996 dispõe sobre a qualificação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), regulamenta a contratação e remuneração pelo Estado de entidades do Terceiro Setor para a realização de atividades relacionadas às políticas sociais, como a educação. Uma mudança bastante significativa na regulamentação das OSCIPs, é que as instituições creditícias podem também ser consideradas OSCIPs e se beneficiar das benesses do Estado, mesmo que não possuam caráter social, o que era proibido pela lei das OSCIPs em seu artigo 2º, que foi suprimido pela Lei nº 13.999/2020, sancionada pelo presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 - Atualidade).

Parágrafo único: Não constituem impedimento à qualificação como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público as operações destinadas a microcrédito realizadas com instituições financeiras na forma de recebimento de repasses, venda de operações realizadas ou atuação como mandatárias. (BRASIL, 2020).

Adrião pondera que a entidade, para efetivar contratos de gestão, dispensa licitação, ainda que deva observar critérios objetivos e impessoais de prestação de contas e contratação

por meio de convênios. Segundo ela, os termos de parcerias,

Assemelham-se ao contrato de gestão, mas se refere aos acordos entre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e Poder Público. Esta medida passa a regular a contratação e remuneração pelo Estado, de entidades do Terceiro Setor para a realização de atividades relacionadas às políticas sociais, como a educação. Trata-se de outros mecanismos pelo qual o Estado pode formalizar a transferência da responsabilidade sobre a gestão da educação para o setor privado, neste caso, sem fins de lucro. (ADRIÃO, 2017, p. 21)

Essas instituições se valem de contratos, convênios ou mecanismos similares entre o ente público e o setor privado para oferta da educação básica, destituindo o Estado da função de provedor direto, porém, o Estado continua investindo através da compra de produtos ou contratos com as organizações do Terceiro Setor, causando assim a destruição da natureza estatal com fim último de ampliar o campo lucrativo nos negócios educacionais. Tal deslocamento permite a análise de que a educação está subordinada aos interesses do capital, na medida em que este, na forma de capital financeiro, controle as empresas e corporações que assumem a escola através dos produtos, da execução e da gestão.

A terceirização, propalada por Bresser Pereira no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), enrijeceu-se com as novas regulamentações a partir da aprovação da Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017 (BRASIL, 2017), sancionada pelo presidente Michel Temer após o golpe de 2016. A partir da sua aprovação, a classe trabalhadora ficou mais desassistida, o público perdeu mais espaço, o mercado avançou sobremaneira, possibilitando a precarização dos serviços prestados pelo Estado. Nela, as chamadas atividades-fim podem ser terceirizadas, o que para a escola pública pode ser considerado um grande retrocesso, visto que o professor, que tinha garantia constitucional de ser contratado por concurso público, pode ter seus serviços leiloados ao menor preço. O capital social mínimo para as empresas contratantes é ínfimo diante das responsabilidades trabalhistas assumidas. Numa empresa com até 10 (dez) “colaboradores”, o capital mínimo é de R\$ 10.000,00, o que equivale a menos de um salário mínimo para cada funcionário em um mês de trabalho

A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, art. 19 (BRASIL, 2000), quando trata da despesa total com pessoal, em cada período de apuração e em cada ente da Federação, não poderá exceder os percentuais da receita corrente líquida, a seguir discriminados: União: 50%; Estados: 60% e municípios, 60%”. Esse instrumento de regulação vem sendo utilizado pelos entes federativos para justificar outras formas de contratação que deveriam ocorrer via concurso público, conforme determina a CF de

1988 (BRASIL, 1988).

Nesta linha argumentativa um novo panorama vem se desenhando: fomenta, ou condiciona os processos regulatórios do mundo do trabalho e seu impacto na esfera do Estado. Sob essa lógica, uma escola pública pode ter profissionais com salários abaixo do piso salarial, funcionários terceirizados que alternam suas funções em diversas empresas a critério da empresa contratante, sem, contudo, haver formação, capacitação específica para as funções educativas escolares. A escola continua pública, porém, gerida ou executada pela iniciativa privada, quer seja por empresas, ou por contratos firmados pelas Unidades Executoras (UEX). Além disso,

A presença do setor privado na gestão das políticas educacionais não se faz como se verifica tradicionalmente, por meio da ação direta de entidades de representação patronal ou como ação caritativa. O que se observa, neste começo de século, é a generalização da prática do *filo capitalismo*, forma pela qual, segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2014), a filantropia se alinha, sem pudor, ao mundo dos negócios e se apresenta como possibilidade de ampliação dos lucros para investidores privados. (ADRIÃO, 2017, p. 31).

Outro mecanismo não menos deletério ao sistema educacional público, urdido durante a Reforma do Estado na década de 1990 por Bresser Pereira, foi a publicização, que seria a transferência para o setor público não-estatal da produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos do Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. Dessa forma, as políticas sociais são consideradas serviços não-exclusivos do Estado, conforme preconiza o PDRAE e, assim sendo, de propriedade pública não estatal ou privada (ADRIÃO, 2017).

Processa-se, nessa perspectiva, uma falsa publicização do privado, que se apropria cada vez mais do espaço público no que concerne ao carreamento de recursos e à exploração de serviços, ao mesmo tempo em que aprofunda suas características mercadológicas, alinhadas ao processo de modernização e reforma do Estado, configurado como sua minimização no tocante às políticas públicas. (DOURADO; BUENO, 2001, p. 54).

A normatização das Parcerias Público-Privadas (PPP) foram estabelecidas pela Lei nº 11.079/2004, que rege as normas sobre o seu funcionamento, definindo em seu art. 4º, dentre outros aspectos, a eficiência, respeito aos interesses e direitos dos entes privados, repartição de riscos entre as partes etc.; também, a duração máxima desses acordos, as exigências de contrapartida do parceiro privado, a necessidade de critérios de avaliação de desempenho, entre outros e também as diferenciou conceitualmente das práticas de “concessão comum” dos

serviços públicos (BRASIL, 2004).

As Parcerias público privadas vêm assumindo papéis de destaque nas políticas públicas educacionais, as normatizações, leis e decretos corroboram suas atuações e “imprescindibilidade” na garantia de qualidade da educação. A exemplo disso, foi o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 14.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), trazer em seu texto recorrentes referências aos indicativos de parcerias para o cumprimento das metas estabelecidas. O estado de Rondônia e o município de Ji-Paraná seguiram na mesma propositiva em seus planos estadual e municipal de educação.

A parceria com o Terceiro setor está presente em todas as etapas e modalidades da educação. Para a universalização da educação infantil até 2016, é necessário, dentre outras providências, de acordo com a Meta 1, estratégia 1.7, “articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública” (BRASIL, 2014).

Com intuito de alcançar a universalização da educação para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, Meta 4, o subterfúgio das parcerias foi ainda mais expressivo, sendo citado em três estratégias.

4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014).

No que tange à ampliação da educação integral, o construto das parcerias pontuadas na meta 6, estratégia 6.5, é

Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

(BRASIL, 2014).

Curioso analisar a meta 7 do PNE e perceber que não há menção explícita de entidades do Terceiro Setor na sua redação, entretanto, a parceria pode ser estabelecida entre o setor público e privado quando diz que o fortalecimento do regime de colaboração se dará, art. 7, § 7º, “mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2014). Ainda, é possível vislumbrar a quantidade de termos utilizados para tratar da qualidade da educação, que, na verdade, são vocábulos com inclinações privatistas, como, fixação de metas intermediárias, constituição de instrumentos de avaliação, uso de tecnologias educacionais, transferência direta de recursos financeiros à escola, educação seja assumida como “responsabilidade de todos”, melhoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de modo a valorizar o “mérito”, dentre outros.

Ao aprofundar o estudo, pode-se averiguar que essa meta foi proposta pela iniciativa privada representada pelo Grupo Lemann, dirigido pelo empresário Jorge Paulo Lemann, um Bilionário que, segundo a revista Forbes, em 2014 era o homem mais rico do Brasil; de acordo com o jornal Gazeta do Povo, ele possui um patrimônio estimado em US\$ 24,6 bilhões, participe do GIFE; como estudado no capítulo anterior, ele é o principal acionista individual do Gera Venture, responsável pelos investimentos do Grupo Eleva Educação, proprietário das empresas como AB InBev, Lojas Americanas, Burger King etc., um dos principais doadores da escola de negócios Insper, que é uma instituição de ensino superior e de pesquisa “sem fins lucrativos”, atuando nas áreas de administração, economia, direito e engenharia. Sua influência pode ser notada na configuração da educação com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de estender suas aspirações em outros setores, além do mercado, como é o caso de atuação na esfera política, tendo eleito em 2018 ex-bolsistas, os deputados estaduais Daniel José (Novo-SP) e Renan Ferreirinha (PSB-RJ) e os deputados federais Felipe Rigoni (PSB-ES), Tábata Amaral (PDT-SP) e Tiago Mitraud (Novo-MG). Em uma declaração, o senhor Lemann disse que seu objetivo é “formar um presidente da República a partir de suas iniciativas educacionais” (CORDEIRO, 2019).

A Elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, e a expansão da oferta de educação profissional técnica, conforme exposto na meta 8, estratégia 8.4, lança mão das entidades privadas para atender tal população. “Expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;” (BRASIL, 2014).

Um gargalo difícil de ser superado na educação do Brasil, o analfabetismo, tem sua proposta de erradicação prevista para a população com 15 anos ou mais na meta 9 e a parceria está presente na estratégia 9.5, que enseja, “realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2014). No bojo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), figura a presença das entidades privadas na formação profissional prevista na estratégia 10.8: “Em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade” (BRASIL, 2014).

Para finalizar as imbricações das parcerias no tocante ao PNE 2014, consta, ainda, a busca por melhoria na oferta da educação profissional preconizada na meta 11, estratégia 11.6, através das “entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos” e, ainda, 11.7: “expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior” (BRASIL, 2014).

Através das análises empreendidas, é possível reconhecer que a ampliação das políticas educacionais envolve ações da iniciativa privada, o que significa a possibilidade de transferência de recursos públicos vinculados ao percentual do Produto Interno Bruto (PIB); poderá ir para a iniciativa privada, lucrativa ou não, legitimando a transferência de recursos que deveria ser utilizada para atender manter as bases da educação pública para as empresas educacionais, coadunando com o pensamento de Peroni que, diz:

Entendemos que a relação entre o público e o privado na direção e execução da educação é um processo de correlação de forças, que não ocorre por acaso e que está cada vez mais dando direção para a política pública. Lutamos por processos democráticos e de justiça social na educação e quanto mais avançamos neste caminho, mais o capital se organiza para retomar o seu papel na educação. Assim, retomamos a ideia de que são distintos projetos societários de classe em relação. (PERONI, 2015, p. 31).

As reiteradas decisões débeis tomadas pelo presidente da república, Jair Messias Bolsonaro (2019 – atualmente), no que diz respeito à formação do governo, mais especificamente ao Ministério da Educação (MEC), com aparente ideal autocrático, sem nenhuma porosidade e escuta para com as demandas dos movimentos populares, nem dos defensores da escola pública, alinhando suas decisões ao conservadorismo retrógrado, díspare das necessidades reais dos educandos, além da sua defesa tácita da militarização das escolas,

melindra cada vez mais a progressiva ocupação do espaço educacional por educadores progressistas e deixa uma lacuna sem precedentes para a inserção do mercado na ampliação das melhorias educacionais, inviabilizando os investimentos na concretização das metas, condicionando estados e municípios a cada vez mais procurar alternativas “mais baratas” para oferecer os “serviços educacionais”, que deixa de constituir-se um direito subjetivo, transformando-se em *commodities* podendo ser ofertado pelo setor privado, entendendo sob essa perspectiva, que as parcerias público-privadas (PPPs) são instrumentos estratégicos de privatização da educação.

Este panorama desenhado possibilita dizer que, no plano político ideológico, as parcerias assumem a função social na construção do modelo hegemônico, tendo o Estado como comitê da burguesia, condição *sine qua non* para legitimar a redefinição do papel do Estado em favor do mercado.

Partindo da concepção de uma educação utópica, acredita-se que essas fragilidades ou retrocessos não podem retornar, sob pena de anular todas as conquistas da escola pública universal, gratuita, leiga e obrigatória concebida como direito de todos e dever do estado.

2 GESTÃO DA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Este capítulo intenta pontuar as concepções de gestão com base em duas vertentes adversas, uma que tem no mercado o seu *modus operandi* e é imposta pelos organismos internacionais com princípios empresariais, alinhando seus interesses à ideologia mais conveniente ao capital, a outra volta-se ao modelo de gestão democrática preconizada da Constituição Federal de 1988, fruto das forças populares aglutinadas na sua concepção, tendo como instrumentos dessa democratização a escolha dos diretores escolares, eleição dos colegiados feitos através de eleição direta, tendo como partícipe desse processo toda a comunidade educacional envolvida, ainda os espaços coletivos de decisão sendo efetivados, numa substancial importância da participação da comunidade escolar nas decisões e garantia de autonomia construída, não olvidando as reais necessidades dos educandos na construção de sua autonomia preparação para sua emancipação.

2.1 GESTÃO GERENCIAL

De acordo com Adrião e Peroni, o marco regulatório dos novos contornos na administração pública objetiva o enfrentamento à crise do capital e se estrutura através do gerencialismo com a inserção da lógica privada na esfera pública. “Esse fenômeno é polissêmico e multifacetado, pois diz respeito aos aspectos sociais, espaciais, econômicos, políticos e culturais da organização societal contemporânea, comportando várias formas de manifestação” (ADRIÃO; PERONI, 2019, p. 41).

A Administração Pública Gerencial se amolda aos padrões da administração do setor privado, que se atém aos mecanismos de controle dos processos e resultados, buscando melhores índices de eficiência e desempenho. A reforma do Estado impulsionou as medidas de contenção dos gastos públicos com as políticas sociais, e particularmente a educacional, a sociedade foi conclamada a dar sua contribuição através do voluntariado, dando a falsa sensação de participação, legitimando as deliberações e proposições do Estado sem haver uma real transformação social nas relações hegemônicas (OLIVEIRA; PERONI; FERNANDES, 2009).

Heloani concorda com as autoras pontuando que,

As reformas educacionais podem ser assumidas como um modelo típico ideal das medidas de racionalização do Estado reformado, cuja concepção de financiamento foi a expansão a baixo custo baseada no conceito da equidade social, do corte de despesas públicas, combinados com um modelo gerencialista centrado em novos critérios de qualidade do serviço público fundamentados em metas e resultados quantitativos. Foram importantes também as medidas de descentralização e de desconcentração – ainda hoje em curso – que tiveram como efeito a fragilização da fronteira entre o público e o privado com as práticas de parceria e de terceirização de parte significativa dos serviços anteriormente prestados pelo Estado, com uma forte tendência à privatização. (HELOANI, 2018, p. 182).

Esse modelo de administração pública coaduna com o conceito da *new Public Management*¹⁰ (NPM), ou Nova Administração Pública, elaborado no contexto econômico, ideológico e sociocultural do Neoliberalismo, tendo como precursor a Inglaterra e sustenta as mesmas premissas defendidas pelos reformadores do Estado Brasileiro: a redução do setor público; avaliação de desempenho dos funcionários; serviços orientados por critérios de produtividade e de qualidade mensurados por indicadores quantitativos, que são práticas oriundas do setor privado.

O aspecto financeiro foi a batuta que deu o tom e o ritmo do conjunto de mudanças na gestão e na reorganização das políticas públicas educacionais. Tendo como figura de proa o capitalismo financeiro em suas várias expressões, existe a transformação de direitos sociais, mormente saúde e educação, em negócios altamente lucrativos. (HELOANI, 2018, p. 175).

A transferência do modelo da gestão do setor privado para o setor público desconsidera a complexidade envolvente, dado que a NPM, considerada por Paula como modismo, “não são necessariamente eficientes do ponto de vista administrativo, e segundo porque foram criados para atender às imposições da flexibilização pós-fordista e não às necessidades de integração entre a administração e a política, que é inerente à gestão pública” (PAULA, 2017, p. 93).

Nos anos de 1990, a crise do estado sentida pelo crescimento das dívidas tanto externas quanto internas, mesmo após o Plano Real, continuava subindo em ritmo acelerado, e a situação do Brasil ainda era preocupante. Como a crise era fiscal, a estratégia proposta foi a reforma do Estado que introduziu a cultura da administração gerencial. De acordo com Peroni, “a administração pública gerencial tem, como estratégias, a definição precisa dos objetivos e a autonomia do administrador para gerir os recursos humanos, materiais e financeiros. Mas essa autonomia é cobrada através dos resultados” (PERONI, 2003, p. 59).

¹⁰ *Management* - em geral associado ao setor privado, é uma abordagem racional para a tomada de decisões. Nela, os administradores são os agentes que maximizam o uso de recursos metas organizacionais e alimentar o crescimento corporativo. (PAULA, 2017, p. 83).

No contexto neoliberal, as modificações na estrutura do Estado foram substanciais, promovendo o aumento das redes privadas, as parcerias público/privadas, a redução das responsabilidades do Estado frente à consecução das políticas sociais, dentre essas, a educação. Diante disso, a Educação no Brasil, através das reformas educativas, foi reformulada, objetivando uma preocupação com o ingresso no Ensino Fundamental, melhorias da qualidade, melhorias dos resultados dos “serviços educacionais”, reformulação de currículos. Esse cenário de mudanças tinha em vista a formação do ser humano empreendedor do ponto de vista técnico, e do ser humano colaborador do ponto de vista ético-político, reconfigurando os sistemas educativos sob os critérios de produtividade e excelência que, mesmo sendo pública, sua prática está enraizada nos parâmetros de mercado (ALVES; ALVES; FERNANDES, 2014).

Quando a visão neoliberal se impõe e influencia as propostas curriculares e administrativas das instituições, os problemas da escola são isolados das questões sociais e atribuídos à incompetência administrativa do gestor ou ao desinteresse dos estudantes. Dessa forma, as responsabilidades pela baixa qualidade do ensino são transferidas para o setor educacional e dissociadas das instâncias políticas, econômicas e sociais.

Os revezes sentidos pela sociedade, fruto das políticas implementadas durante o governo de FHC ecoa até os dias atuais; as investidas neoliberais não se estancaram após a eleição do governo de esquerda, Luiz Inácio Lula da Silva, apesar do seu governo ter vivido, nas palavras de Boito (2018), uma espécie de neodesenvolvimentismo¹¹, o governo continuou flertando com o mercado financeiro cedendo às suas exigências: “manteve a mesma orientação macroeconômica do governo de FHC, baseada no tripé: metas de inflação, câmbio flutuante e superávit primário nas contas públicas” (BELMIRO; SILVA, 2019, p. 20). Há de se perceber que as bases de sustentação desse modelo de gestão ainda perpetuam no interior das escolas que atendem de maneira tácita, ou condicionada aos ditames neoliberais, sob a falácia de eficiência e eficácia como caminho a ser seguido na busca por qualidade da educação.

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA

As últimas décadas do século XX e início do século XXI foram marcadas por profundas transformações no campo econômico, político e ideológico dantes registrado. No Brasil, esse período foi marcado por uma transição e abertura democrática que culminou com a Nova

¹¹ As pressões e limites postos pela hegemonia do neoliberalismo não apenas a nível nacional, mas internacional não permitem falar num desenvolvimentismo nos mesmos moldes do século XX, daí a utilização do prefixo neo. (BELMIRO; SILVA, 2019, p. 21).

República. Além da classe dominante, várias forças da sociedade se alinharam na luta pela democracia.

Muitas entidades nasceram nesse período, como é o caso do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Algumas tinham uma característica clara de classe, outras não, mas uniram-se para combater o inimigo comum, que era a ditadura. (PERONI, 2003, p. 44).

A crise que abalou o sistema capitalista contribuiu para que, em 1983, o país começasse a negociar com o Fundo Monetário Internacional (FMI), cuja consequência foi o arrocho salarial, que provocou a reação dos trabalhadores.

Nessa conjuntura, várias entidades da sociedade civil reuniram-se, lideradas por advogados e religiosos, para articular uma campanha que visava a desenvolver a organização popular pela consciência da cidadania, tendo como propostas fundamentais, eleições gerais em todos os níveis e a convocação da constituinte. (PERONI, 2003, p. 45).

No contexto da crise do capital foram realizadas as eleições diretas para o cargo de Presidente da República, havendo uma polarização entre o Partido dos Trabalhadores e as forças representantes do capital, o que resultou na vitória do candidato identificado com os ventos desestatizantes e que prometia conduzir o país às fileiras do Primeiro Mundo.

O grande avanço considerado, desse período, foi a promulgação da Carta Magna, que trouxe em seu bojo elementos propiciadores de democratização, entretanto, os ganhos obtidos com a promulgação da Constituição Federal de 1988 não foram totais; ao observar o texto da Lei, Paro (2001) chama a atenção para a vitória dos grupos que representavam os interesses privados, na Educação. Em busca dos lucros, têm feito *lobbies* com os interesses privados, colocando assim o campo da educação à mercê de uma lógica de mercado que se sobrepõe à razão e aos interesses públicos, sobretudo da classe que sobrevive do trabalho (PARO, 2001).

Passados nem oito anos da promulgação da CF de 1988, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996 que, na sua configuração e aprovação, deixou fissuras difíceis de serem corrigidas, visto que os embates envolvendo a sua aprovação contou com os *lobbies* de políticos e grupos privatistas da educação. Exemplificando tais comportamentos, Cury apresenta a dinâmica parlamentar nesse período.

Com muita propriedade, quando relatora da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a deputada Ângela Amin se perguntava: qual deveria ser a gestão do ensino das escolas particulares? Advogando a extensão do princípio às escolas privadas, a relatora se viu frente a argumentações

contrárias da parte de líderes do sistema particular de ensino. Na verdade, a relatora fazia eco às demandas dos docentes dos sistemas públicos e privados que, em proposições anteriores, já estendiam o princípio da gestão democrática a qualquer modalidade de ensino sob o argumento de que o oposto da democracia é o autoritarismo. (CURY, 2001, p. 201).

A vitória dos grupos privatistas foi sentida quando da promulgação da Lei, que trouxe o princípio legal da gestão democrática apenas para o ensino público.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e legislação dos sistemas de ensino;

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Através de uma breve reflexão, entende-se que a conquista da gestão democrática no âmbito escolar foi parcial; houve alguns avanços no que tange à parte legal, possibilitando a participação de professores, pais, funcionários e educandos na gestão. Entretanto, a Lei não estabelece mecanismos específicos para o exercício da gestão democrática, deixando com Estados e Municípios a responsabilidade de implementá-los, daí surgem interpretações adversas que permeiam as discussões em pequenos grupos, fóruns de debates, formulação de leis e Decretos municipais e estaduais, chegando a fazer parte de judicialização na mais alta corte do país, Supremo Tribunal Federal (STF), que julga ações de estados que têm suas leis de gestão democráticas ancoradas em eleições diretas para diretores escolares.

O discurso do movimento progressista em prol da democratização da educação na década de 1980, “defendia a implantação da Gestão Democrática com base nos seguintes argumentos: a escola deve ser um espaço de decisões compartilhadas e de formação de sujeitos críticos e comprometidos com a educação e a sociedade em que vivem” (SILVA; TORRES, 2008, p. 27). Entretanto, a partir da reforma do Estado na década de 1990, as mudanças ocorridas na área educacional,

redirecionam a forma de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular, e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e educação superior – possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central. (DOURADO; FARO, 2001, p. 50).

Silva acrescenta que “dentre as consequências mais imediatas desse processo podem ser destacadas: a privatização das escolas, a política autoritária nos processos de descentralização e a reforma cultural que esse modelo preconiza, erradicando o ideário de uma escola pública democrática” (SILVA; TORRES, 2008, p. 26). A escola, nesse período, passa a ser parte dos acordos da política neoliberal subsidiada pelas organizações internacionais, como o Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que vinculam seus empréstimos às ações a serem desenvolvidas, ou obedecidas pelo país devedor, o que não é uma prática nova; de acordo com Dourado,

O Brasil, tem uma longa tradição de recorrer a recursos externos para solução de seus problemas. Talvez o motivo desta postura esteja nas próprias origens da dialética colonizador/colonizado – uma marca definidora de comportamentos e de formas de pensar. Se bem lembrarmos, a dívida externa já era uma realidade para o Brasil na nascente república. (DOURADO; FARO, 2001, p. 60).

O país mantém convênios na área da educação com os Estados Unidos da América (EUA), há muito tempo, com impulso significativo na década de 1950, com a chamada cooperação internacional. As reformas empreendidas na década de 1990 são resultantes de combinações internas e externas, ocorrendo uma nova onda de acordos internacionais e a redescoberta da educação como um campo fértil de investimentos. Segundo Vieira, nesse contexto há a combinação de três variáveis:

A primeira diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos. [...] A segunda variável, que expressa as políticas internacionais para a educação, se traduz em propostas firmadas no contexto da retomada de uma visão que articula a educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano. [...] A terceira variável diz respeito à presença de organizações internacionais no país voltadas para o desenvolvimento de projetos na área da educação, a exemplo do Unicef e do Banco Mundial. (VIEIRA, 2001, p. 61).

Dessa forma, a gestão educacional da escola pública passa a chancelar a ideologia neoliberal, negando os valores democráticos, como participação, autonomia, creditando a um poder central a supervisão dos processos educacionais, em que, “em vez do diálogo (relação de trocas entre sujeitos), instaura-se o gerenciamento mútuo (controle interpessoal que faz de todos objetos de vigilância uns dos outros)” (PARO, 2001, p. 26). E nessa gerência a administração prioriza a eficiência, os resultados e a otimização dos recursos. A prática controladora, com que se concebe o processo educativo, destoa dos valores mais humanizados.

A atividade gestora precisa ser entendida como o exercício da técnica que não se esgota em si mesma, pois tem as funções política e pedagógica que lhe são intrínsecas. Vale afirmar que o objetivo maior da gestão democrática é proporcionar um ensino de qualidade que leve o sujeito desta educação ao engajamento e ao protagonismo que reflete diretamente na qualidade da educação, que promova a sua emancipação, que as relações interpessoais se desenvolvam no eixo da horizontalidade, superando as relações de verticalidade concebidas no bojo da hierarquia autoritária.

2.2.1 Autonomia e Participação: Processos e Contradições

A gestão escolar atravessa atualmente no Brasil momentos desafiadores no que se refere ao exercício da autonomia da escola, que é entendido como um dos requisitos imprescindíveis à implementação do paradigma da gestão escolar democrática. Segundo Barroso (2001), o processo de reforço da autonomia das escolas se desenvolve num contexto mais amplo de política educativa, em que vários países procuram resolver a crise da governabilidade do sistema de ensino; esta crise, designada por alguns autores como a teoria do “governo sobrecarregado”, e os fatores determinantes são:

O crescimento exponencial do sistema educativo; a complexidade das situações geradas pela heterogeneidade dos alunos (individual, social e cultural); a “quebra de confiança” na transição entre educação e emprego; as restrições orçamentais decorrentes da crise econômica; os disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do Estado. (BARROSO, 2001, p. 13).

A autonomia escolar são demandas ocasionadas pela evolução da sociedade, que vive momentos de novas configurações e exige da gestão escolar novas posturas diante dos desafios. O Estado, na tentativa de reagir a essas demandas, transfere poderes e funções, de nível nacional e regional, para o nível local, não na tentativa de planificar e afirmar os poderes periféricos e sim, introduzir a lógica mercantil numa busca ávida por privatizar o sistema educativo. “A autonomia da escola é um conceito construído social e politicamente, pela inserção dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola” (BARROSO, 2001, p. 21). Construir uma escola autônoma, sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que a compõem, não passa de uma falácia. Segundo Barroso as escolas oscilam entre heteronomia absoluta e a quase completa anomia, havendo, contudo, escolas que conseguiram construir

autonomia, algumas consideradas “autonomias clandestinas¹²”.

No primeiro caso – heteronomia – os responsáveis pela gestão das escolas colocam-se numa dependência total da administração, subordinando todas as decisões ao que está regulamentando e, na sua ausência, solicitando insistentemente aos serviços regionais ou qualquer outro departamento central do Ministério que indique o que (e como) fazer. [...] no segundo caso – anomia – a situação caracteriza-se pela ausência de normas claras e comprometedoras. Nem as normas da administração são cumpridas (por impossibilidade, recusa ou negligência), nem os responsáveis pela gestão da escola são capazes de produzir normas e valores coletivos, alternativos. As escolas vivem ao sabor de rotinas e, por vezes, do livre arbítrio individual. [...] no terceiro caso – autonomia – as escolas tentam explorar todos os espaços de autonomia consagrados, embora muitas vezes (devido à própria contradição existente na legislação e à falta de meios adequados) se fixem por um registro meramente simbólico. Muitas vezes esta autonomia fica confinada a zonas marginais (não- regulamentadas), não afetando o núcleo duro do currículo e das aprendizagens dos alunos. (BARROSO, 2001, p. 24).

De acordo com a LDBEN, art. 15 – “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Para Libâneo (2013), a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa, e continua pontuando que,

Ela é definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu destino. Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. (LIBÂNEO, 2013, p. 118).

Sob essa ótica, o que se percebe, na maioria das vezes, é que a escola possui uma autonomia relativa, pois a escola não desfruta de tamanha autonomia para gerir os recursos disponíveis, nem a organização e currículo são voltados às necessidades reais da comunidade que dela necessita. Com notória contribuição, Paro afirma que a autonomia não pode ser confundida com as práticas de abandono e privatização. Nesse sentido, é pertinente referenciar a sua fala, em que diz que “a descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si só, ou por seus representantes, nas tomadas de decisões (PARO, 2007, p. 77).

¹² Trata-se de uma autonomia que se traduz em “infidelidades normativas”, nelas os órgãos de gestão “contornam” certos preceitos legais que impedem (ou dificultam) a tomada de decisões em domínios considerados estrategicamente importantes para realizar determinados objetivos da escola. (BARROSO, 2001, p. 24)

Barroso conceitua dois tipos de autonomia: a autonomia decretada e a autonomia construída. Segundo ele, “o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias” (BARROSO, 2001, p. 16). Analisando a definição acima, verifica-se que a autonomia postulada no artigo 15 da LDBEN se assemelha ao modelo de autonomia decretada, pois, revela competências decretadas e transferidas de uma administração central às escolas.

O eixo autonomia, na escola, é parte determinante para a descentralização da política educacional no Brasil, entretanto, ela está sendo utilizada como estratégia de redução da ação do Estado coadunando com a lógica do mercado, buscando gradativamente “retirar responsabilidades do Estado, o qual quer transferir para a sociedade tarefas que eram suas no que se refere às políticas públicas e, principalmente, às políticas sociais” (PERONI, 2003, p. 69). Essa autonomia decretada “é sempre relativa e é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer eventualmente, pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização” (BARROSO, 2001, p. 19).

A autonomia das escolas públicas construídas politicamente com a participação da população na gestão pública e o controle social, é condição *sine qua non* para o envolvimento da população nas decisões, dado que, esse espaço deve ser conquistado pela população, entendendo que as escolas não são organismos isolados, pois, integram um sistema e dependem das políticas públicas para garantir os seus custos, sendo dependente financeiramente dos órgãos centrais e intermediários do sistema, no entanto, o que acontece, muitas vezes, segundo Libâneo é que:

Subordinando-se às diretrizes dos órgãos superiores, pode acontecer que as escolas as apliquem mecanicamente, sem levar em conta as condições reais de seu funcionamento. Por isso mesmo, a autonomia precisa ser gerida, implicando uma corresponsabilidade consciente, partilhada, solidária, de todos os membros da equipe escolar, de modo a alcançar, eficazmente, os resultados de sua atividade – a formação cultural e científica dos alunos e o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e operativas. (LIBÂNEO, 2013, p. 119).

Barroso pondera que a autonomia é construída pelo grupo, pelo coletivo; não se trata de autonomia como um “jogo de soma nula”, em que aquilo que uns ganham corresponde aos que os outros perdem, pelo contrário, todos ganham. Segundo ele: “A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da comunidade local” (BARROSO, 2001, p. 17).

Para isso, é necessária a participação efetiva da comunidade na concretização da gestão democrática, visto que existem modelos de “participação” que não coadunam com as práticas democráticas. “A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2013, p. 89). E ainda nessa direção, Jacobi concorda que, “a participação social caracteriza-se como importante instrumento de fortalecimento da sociedade civil, principalmente dos setores mais excluídos” (JACOBI, 2008, p. 119).

A participação na sociedade capitalista atual é confundida com toda e qualquer forma de intervenção, como palpites, consultas individuais, características da pós-modernidade, no entanto, a participação precisa ser permanentemente afirmada através de mecanismos de ação coletiva, como os Conselhos Escolares (CE), Grêmios Estudantis e Associação de Pais e Professores (APPs). Distante da participação na visão neoliberal que a vê através da desconcentração e da privatização, enquanto a Terceira Via, pelo terceiro setor.

O individualismo é uma posição comum ao neoliberalismo e à Terceira Via. Para esta, cada indivíduo é responsável por abrir o seu caminho, e as transformações ocorrerão na esfera pessoal, e não societária – mesma concepção da teoria do capital humano, que reforça o individualismo e a meritocracia. Nesse sentido, questionamos o que significam democracia e participação para a Terceira Via, quando a sociedade civil é muito mais chamada a executar tarefas do que a participar nas decisões e no controle social. A democratização seria apenas para repassar tarefas que deveriam ser do Estado. A sociedade acaba se responsabilizando pela execução das políticas sociais em nome da democracia. (PERONI, 2012, p. 22).

Desse modo, propiciar espaços participativos vai além de ações voluntárias de caráter cooperativo; urge a necessidade do estabelecimento de um diálogo em torno da elaboração das propostas curriculares, da dinamização e da fiscalização de recursos e da criação de novos projetos que atendam as expectativas comunitárias. Porém, há pouca probabilidade do Estado empreender esforços para a democratização do saber sem que isso seja compelido pela sociedade civil (PARO, 2000). Contrário a isso, a escola se transforma no palco da produção ideológica a serviço dos grupos detentores dos meios de produção engendrados pelas relações capitalistas.

2.2.2 Formas de Provimento ao Cargo de Diretor Escolar

A democratização da educação brasileira foi compreendida como direito universal ao

acesso, com atrasos de aproximadamente um século, segundo Mendonça (2001), trazida pelo movimento renovador da Educação Nova em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros. Essa democratização nos processos de gestão, hoje, é lastreada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014¹³, que incentiva a criação de canais de participação e definição de normas de gestão democráticas com a participação da comunidade na escolha dos seus dirigentes, porém na prática não houve avanços significativos. De que, de acordo com Peroni (2012), há no Brasil um hibridismo de concepções e práticas, quando se trata da gestão da educação.

A forma de escolha dos dirigentes escolares é um dos temas mais debatidos quando está em pauta a figura do diretor escolar. A eleição simboliza a luta contra o clientelismo e autoritarismo que dificultam ou impedem uma gestão democrática, já a nomeação ou indicação por critérios político-partidários ainda é uma prática comum em muitos municípios, onde o secretário de educação ou chefe do executivo indica, muitas vezes sem critérios técnicos, o ocupante do cargo, que, de acordo com Paro “é comumente considerada a pior alternativa, em virtude do clientelismo político que ela alimenta e a falta de base técnica que a sustenta, já que o candidato é escolhido não por sua maior experiência e conhecimento de gestão e de educação, mas por afinidade com o partido” (PARO, 2011, p. 45).

Nesse modelo, se os interesses dos usuários não coincidirem com os interesses dos representantes do Estado, dificilmente serão atendidos, visto que, em primeiro lugar, as reivindicações dos “padrinhos” políticos determinam as ações a serem executadas. Assim, as condições de trocas de favores que caracterizam o patrimonialismo ficam evidentes, pois a indicação se baseia na confiança pessoal e política dos padrinhos e não na capacidade dos indicados. Conforme pontua Mendonça, “A exoneração segue, nesse sentido, a mesma lógica. Na medida em que o beneficiado com o cargo perde a confiança política do padrinho, a exoneração é acionada como consequência natural, como o despojamento de um privilégio” (MENDONÇA, 2001, p. 89).

A argumentação dos governantes adeptos dessa alternativa, de que o povo o elegeu e por isso a escolha dos seus auxiliares para executar sua política é legítima, não resiste à confrontação com a realidade das direções que atendem a interesses privados dos diretores e grupos políticos.

Se se tem, de fato a convicção de que o governo eleito tem a aprovação da população nos atos que ele realiza, não há porque temer a vontade desse povo

¹³ Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das políticas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: out. 2015.

(na forma de uma eleição de diretor), e escolher autoritariamente o diretor em vez de dar aos cidadãos a oportunidade de exercer ainda mais a democracia. (PARO, 2011, p. 45).

Dourado, tem posicionamento aderente a Paro, quando diz que o modelo de indicação transforma a escola,

[...] naquilo que, numa linguagem do cotidiano político, pode ser designado como “curral” eleitoral, por distinguir-se pela política do favoritismo e marginalização das oposições, em que o papel do diretor, ao prescindir do respaldo da “comunidade escolar”, caracterizava-se como instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar. (DOURADO; PARO, 2001, p. 83).

A crítica a esse processo de indicação ao cargo de diretor ensejou a busca por alternativas, como concurso público, pois nele a ênfase está em medir a capacidade técnica dos candidatos ao cargo, que é medida por provas. Apesar de ser um avanço significativo, se comparado à indicação, o concurso não mede a capacidade prática ou a liderança para conduzir os processos político-pedagógicos. “O concurso acaba sendo democrático para o candidato, que, se aprovado, pode escolher a escola onde irá atuar, mas é antidemocrático em relação à vontade da comunidade escolar, que é obrigada a aceitar a escolha do primeiro” (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 94).

Esse modelo de provimento ainda constitui prática não condizente com modelos democráticos, tendo que o critério técnico, considerado indispensável para o provimento ao cargo de diretor, já está incluso quando o professor presta o concurso. “Somente os que veem no diretor um gerente de fábrica, podem reivindicar um componente técnico ao diretor que não seja o próprio conhecimento de educador já aferido no concurso para professor” (PARO, 2011, p. 47).

Dourado elenca ainda outra forma de provimento ao cargo de diretor, como a indicação por lista tríplice ou sêxtupla; nessa, a comunidade é consultada para a indicação do seu representante, o que pode até parecer democratizante, mas, na realidade, a comunidade só serve para endossar uma decisão do executivo. “Nesse caso, a comunidade escolar normalmente é chamada para legitimar as ações autocráticas dos poderes públicos sob a égide do discurso de participação/democratização das relações escolares” (DOURADO; PARO, 2001, p. 84).

Aferir a competência política do diretor deve ser legitimado pela comunidade escolar e local, o que pode ser aferido através da manifestação livre dos mesmos, expressa através do sufrágio, não descurando que a crença na capacidade do sistema eletivo de diretores, de neutralizar a prática clientelista, foi frustrada, pois as influências clientelistas passaram a fazer

parte tanto do processo eleitoral como do exercício do mandato.

Obviamente, as pessoas que pensavam que, com as eleições, o diretor mudaria seu comportamento de forma radical e imediata, frustraram-se ao perceber que muito das características do chefe monocrático que detém a autoridade máxima persistiu mesmo com a eleição. (PARO, 2001, p. 66).

Partindo dessa premissa, Dourado esclarece que,

Nesse contexto visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização das relações escolares. (DOURADO; PARO, 2001, p. 85).

Acreditar que as causas do autoritarismo dentro da escola cessam com a eleição de diretores, constitui-se um ledor engano, pois, o país viveu sob a influência ditatorial por mais de 20 anos, e esquecer esses condicionantes significa não se atentar para o conjunto de determinantes internos e externos relativos à sociedade capitalista. Concordando com Wood, que “é o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (WOOD, 2003, p. 193).

Não se pode negar, porém, que as escolas que adotaram a eleição puderam perceber uma maior aproximação do diretor com os professores e comunidades que o elegeram, além, de uma abertura à criação de canais democráticos de participação, como os grêmios estudantis e conselhos escolares, uma maior preocupação do diretor com o pedagógico.

Os percalços de experiências eletivas não podem servir de impeditivos na consolidação de uma gestão democrática de fato; é necessário, porém, uma mudança abissal nas relações de poder, bem como uma participação efetiva das classes usuárias do sistema educativo na elaboração do currículo escolar, do projeto político pedagógico, procurando influir nos órgãos decisórios, contribuindo assim “para realizar o controle democrático do Estado, concorrendo para que este atue de acordo com os interesses da população que o mantém” (PARO, 2001, p. 76), envidando esforços para coibir as práticas clientelistas, verticalizadas, fundadas na ideologia dominante, desigual e excludente.

2.2.3 Projeto Político Pedagógico (PPP) - Concepções e Práticas

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que constitui a identidade da unidade educacional, norteia e legitima todas as ações da escola, além de explicitar os

fundamentos teóricos – metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e os meios de implementação e avaliação da escola, num processo de permanente discussão, com a participação da comunidade escolar. Conforme Veiga,

A construção do Projeto Político Pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central. (VEIGA, 2004, p. 22).

Apesar de haver muitas práticas antidemocráticas na elaboração do PPP, como projetos construídos apenas pela equipe gestora, os chamados PPPs de gabinete, além dos órgãos secundários que dificultam a sua operacionalidade, é necessário travar o embate, pois, o PPP constitui um documento de grande importância para a autonomização das ações no interior das unidades educacionais.

De acordo com Silva (2003, p. 296-297):

O Projeto Político Pedagógico é um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois pólos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola. É um instrumento que organiza e sistematiza o trabalho educativo compreendendo o pensar e o fazer da escola por meio de ações que combinem a reflexão e as ações executadas do fazer pedagógico.

Nessa mesma Linha de pensamento, Veiga corrobora esse pensamento ponderando que,

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os 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, 2014, p. 2).

Dessa forma, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico deve considerar a história da comunidade escolar e do país, contextualizá-los, afirmando os fundamentos políticos e filosóficos. Para que isso ocorra é preciso mobilização e organização, assegurando uma boa

formação e constante vivência de processos democráticos. Faz-se necessário a efetivação e ampliação de mecanismos que garantam a ampliação de espaços para essa construção, a fim de que o Projeto Político Pedagógico seja realmente um documento de referência da unidade educacional.

A LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 12, determina que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar suas propostas pedagógicas; VI - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. O artigo 13, da referida Lei, destaca que os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (BRASIL, 1996). Nesse sentido, faz-se pertinente a observação de Paro:

[...] o convencimento dos pais à participação e a percepção, por parte deles, de vantagens em envolver-se com os assuntos escolares, fica muito mais fácil se há [...] uma política de abertura e democratização [...]. O Conselho de Escola deve servir bem a sua finalidade de representação dos diversos setores da escola para conceber, planejar e controlar a organização do trabalho escolar em consonância com seus objetivos e em cooperação com a direção da escola; e aí os pais, além dos demais setores, levam seus pleitos e colaboração por via de seus representantes. (PARO, 1999, p. 216).

Gerir a unidade educacional de maneira que todos participem sem sobreposição uns sobre os outros, respeitando o individualismo, as experiências e vivências dos educandos, educadores, comunidade, demais funcionários não docentes, requer reponsabilidade e habilidade para coordenar tais ações. O Projeto Político Pedagógico é o documento que melhor indica esse caminho e legitima todas as ações da escola na busca pela educação de qualidade, sendo necessária a participação de todos no processo de construção desse plano, desde o diagnóstico, estabelecendo seus objetivos e metas, tanto na elaboração, execução e avaliação. Para Libâneo, “não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem” (LIBÂNEO (Orgs.), 2003, p. 326).

A construção coletiva deve considerar a história da comunidade escolar, afirmar os fundamentos políticos e filosóficos e os valores, assegurar uma boa formação e processos constantes de vivências democráticas, a capacidade de mediar os conflitos existentes nas relações interpessoais, primar pela capacidade inventiva e criativa de todos, conduzir com presteza processos de avaliação processual e revitalizar a gestão democrática com efetiva participação de todos os membros da escola e da comunidade onde a escola

está geograficamente situada. (SILVA, 2003, p. 297).

Assim, urge a necessidade de maior envolvimento de todos nas discussões, concepções e avaliações da educação por parte da comunidade escolar. “Não basta ter o projeto; é preciso que seja levado a efeito” (LIBÂNEO (Orgs.), 2003, p. 471).

Se formulado adequadamente, com a contribuição de cada segmento escolar, ele é capaz de contribuir significativamente com a gestão democrática, na construção de uma escola autônoma, humanitária, que se preocupa com o educando, tornando-o partícipe de um projeto emancipatório de sociedade e educação.

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola. (VEIGA, 2004, p. 24).

2.2.4 Conselhos Escolares: Função Técnica ou Espaço Democrático?

Os conselhos gestores de maior importância para a humanidade tiveram sua origem na Comuna de Paris de 1871, considerada, por muitos historiadores, como a primeira experiência de autogestão operária, pois os mesmos fixavam jornadas de trabalho, salários e escolhas de chefias. Foi nesse ínterim que muitos comitês de bairros foram criados, de acordo com Hobsbawm (1995).

Considerado por muitos historiadores, dentre eles Hobsbawm, como a primeira ditadura do proletariado na história, teve um período curto de duração, apenas setenta e dois dias. Apesar de seu fim precoce, fomentou conquistas importantes, como: a luta da classe operária francesa contra a dominação da burguesia, a destruição da máquina estatal burguesa, a liquidação do exército, da polícia e a separação da igreja do Estado. Além dessas conquistas, ainda organizaram o poder de acordo com princípios democráticos, com criação de colegiados e comissões eletivas para dirigir os antigos ministérios, até os magistrados eram cargos eletivos, além da destruição de monumentos do militarismo, fixou jornada mínima de trabalho, promoveu a reforma escolar, fundamentada no princípio de educação, gratuita, obrigatória, laica e universal.

Segundo Gohn (2011), apesar de tantas conquistas, a Comuna de Paris não resistiu à inexistência de condições econômico-sociais, a imaturidade da classe operária, a

heterogeneidade da classe operária e o isolamento de Paris pelos versailheses; porém, o seu breve período de existência não mitigou sua importância para a humanidade, seus ensinamentos contribuíram para o desenvolvimento da teoria marxista-leninista, na preparação e realização da grande Revolução Socialista de outubro de 1917.

Além dessas conquistas, a Comuna de Paris inspirou outros movimentos ao redor do planeta, dentre estes, os Sovietes Russos em São Petersburgo, em 1905, que eram organismos de classes, compostos por operários, soldados e intelectuais revolucionários, que serviram de exemplo também para os Conselhos Operários na Alemanha, em 1918, e tinham como defensora Rosa Luxemburgo, que acreditava que a atuação dos mesmos seria não somente como órgãos de autogestão econômica, mas também como órgãos de administração com funções municipais, educativas.

Outros movimentos, gestados sob o prisma da Comuna de Paris, foram os Conselhos de Fábrica na Itália, em 1919, que tiveram como mentor e defensor árduo Antônio Gramsci, que os via como alternativas possíveis de participação, formas modernas de organização encontradas em condições de divisão do trabalho avançadas, com a indústria e a urbanização desenvolvidas, além de outros modelos não menos importantes (GOHN, 2011).

Arendt (1973) diz que os conselhos são a única forma possível de um governo horizontal, um governo que tenha como condição de existência a participação e a cidadania. E continuou afirmando, em seu livro “Crises da República”, que os conselhos poderiam não ser apenas uma forma de governo, mas também de Estado.

Na sociedade Capitalista, a desigualdade na distribuição das riquezas produzidas é determinante para a reprodução das desigualdades sociais, que só podem ser atenuadas com a intervenção do Estado como agente econômico ou, indiretamente, mediante impostos e taxas, tal qual ocorreu na Europa no final da segunda Guerra Mundial, sob o Estado de Bem-Estar Social¹⁴ que, infelizmente, não durou muito, devido à recessão econômica mundial e à ascensão de governos conservadores, que argumentavam que, ao atender as demandas sociais, se deprimia a capacidade de investimento e, conseqüentemente, minava a base do sistema capitalista.

O Brasil que estava sob a égide do Estado desenvolvimentista, conforme pontua Fiori (2003), gestado desde a primeira guerra mundial, impulsionado nos anos de 1930, em plena

¹⁴ O Estado de bem-estar social era um projeto contingente para recuperar o vigor e a capacidade de expansão dos países capitalistas, após a tensão social, econômica e política do período entre guerras. Tanto que o estabelecimento do Estado de bem-estar social, entre as décadas de 1940 e 1960 ficou conhecido como “era dourada do capitalismo” por ser um momento de desenvolvimento econômico, com garantias sociais, e oferecimento, praticamente, de emprego pleno para a maioria da população nos países mais desenvolvidos. (VICENTE, 2009, p. 124).

operação no Estado Novo, “nasce, autoritário – como único modo de arbitrar as regras de convivência com a heterogeneidade” (FIORI, 2003, p. 136); contou com uma argamassa política e administrativa, com respaldo de um patrimonialismo que interferiu decisivamente no planejamento pelo governo, culminando num processo lento e contraditório no seu aspecto político e econômico.

Competindo por tributos, taxas, gastos, investimentos e créditos, a burguesia industrial inscreve-se assim, como mais um parceiro e adversário nos conflitos e compromissos que dividem e envolvem as várias frações da burguesia agromercantil e financeira, até então articulada politicamente na forma de oligarquias predominantemente, regionais. (FIORI, 2003, p. 138).

A educação que, nesse período, inicialmente, não estava em nenhum dos setores do Conselho de Desenvolvimento, passa a ser considerada na Política de Metas; isto porque, com a necessidade de formação de técnicos em diversos níveis e áreas, coube à educação a incumbência de preparar técnicos para atender a produção econômica em ascensão, sem nenhum objetivo ético e humanístico e sim, uma educação puramente técnica. Fiori assevera que: “A meta seria a maximização das vantagens individuais, mas estas estariam submetidas a um mecanismo regulador e equalizador, no qual, o virtuosismo daria lugar à eficácia e ineficácia seria castigada na mesma moeda com que se premiariam os vencedores” (FIORI, 2003, p. 47).

Considerado um modelo político pautado na engrenagem da tecnocracia e do patrimonialismo, o Estado brasileiro, no período em pauta, foi contundente em adotar políticas que fomentassem, de forma omissa, a sua lógica produtivista, acumuladora e excludente. Partindo desse pressuposto, a participação efetiva de todos se tornou indispensável para a atenuação das desigualdades e garantia de direitos; não apenas ser chamada a cumprir tarefas, mas participar nas decisões e no controle social.

Os atores sociais, que protagonizam as ações coletivas na sociedade civil, se articulam em diferentes organizações em rede, mediando o debate, na busca por soluções de problemas que afetam indivíduos ou grupos na sociedade. Segundo Gohn (2013), esses atores coletivos se aglutinam em quatro sujeitos sociopolíticos, a saber: a) os movimentos sociais; b) as ONGs, que são entidades que se articulam com o mundo empresarial, o Terceiro Setor; c) os fóruns, plenárias e articulações nacionais e transnacionais; d) Conselhos Gestores, de projetos programas ou políticas sociais (GOHN, 2013).

A participação dos segmentos da sociedade em conselhos e/ou equivalentes tem uma importância significativa para propor medidas ou debates que tenham como objetivo a melhoria

da qualidade de vida da população. De acordo com Gohn,

Os conselhos poderão ser tanto instrumentos valiosos para a constituição de uma gestão democrática e participativa, caracterizada por novos padrões de interação entre governo e sociedade em torno de políticas setoriais, como poderão ser também estruturas burocráticas formais e/ou simples elos de transmissão de políticas elaboradas por cúpulas, meras estruturas para transferências de recursos para a comunidade, tendo o ônus de administrá-los; ou ainda instrumento de acomodação dos conflitos e de integração dos indivíduos em esquemas definidos previamente. (GOHN, 2011, p. 112).

A dificuldade em efetivar os conselhos se deve a fatores como a falta de informação qualificada, pois as mensagens são eminentemente técnicas e não permitem sua decodificação pelo cidadão comum; além disso, a influência do poder executivo nas escolhas das entidades com assento nos conselhos repercute na pouca representatividade de algumas delas, que compõem tais órgãos colegiados.

O Conselho Escolar, compreendido como um dos instrumentos da gestão democrática, se constitui como aquele capaz de promover a ação pedagógica, a participação da comunidade na criação de um novo modelo de democracia fundamentada na emancipação do educando, que se firma com a apropriação de valores, contribuindo significativamente para a preparação do indivíduo para a vida.

Nessa perspectiva, o Conselho Escolar, representado pelos diversos segmentos, precisa ser representante da comunidade escolar e local, além de atuar com a administração da escola para definição dos rumos administrativos, financeiros e político-pedagógicos, atendendo às necessidades e potencialidades da escola. Porém, Gadotti afirma que “de nada adiantam todas as condições se a população for chamada apenas para legitimar decisões tomadas em gabinetes” (GADOTTI, 1992, p. 51). É necessário que a participação se proponha a não conformação de serem meros instrumentos de manipulação, garantindo uma desvinculação dos princípios mercadológicos, tão evidentes na sociedade capitalista neoliberal.

A contribuição dos Conselhos escolares na garantia da gestão democrática, preconizada no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, é, a priori, influenciar diretamente no desenvolvimento social e político do indivíduo, concomitantemente ao do país.

Por isso, as instâncias colegiadas devem ser efetivas na escola, a fim de proporcionar uma educação em que as pessoas, através da sua participação, possam ter melhores condições para transformar as relações sociais.

A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola

corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilização, interculturalismo. De fato, a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social mais ampla. (LIBÂNEO, 2013, p. 97).

A implantação dos colegiados nas escolas não foi capaz de romper com os modelos de gestão instituídos pelas reformas de estado na década de 1990; a institucionalização dos conselhos escolares como Unidade Executora delega a responsabilidade da gestão dos recursos públicos para uma instituição de natureza privada, aproxima a unidade escolar da organização, proposta pela Terceira Via, do público não-estatal, influenciando a gestão da escola que, na maioria das vezes, passa a maior parte do tempo das reuniões tratando de aspectos financeiros, preterindo as atividades fins da escola.

E de pouco adianta, como tem mostrado a prática, um conselho de escola, por mais deliberativo que seja, se a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pela circunstância de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho, e que tem claro que este não assumirá em seu lugar a responsabilidade pelo (mau) funcionamento da escola. (PARO, 2000a, p. 112).

A estrutura piramidal das escolas públicas brasileiras, tendo o diretor no topo da mesma, não contribui com a democratização da educação. A implementação dos conselhos escolares, tendo todos os segmentos representados, é uma das possibilidades de se constituir uma gestão democrática, no entanto,

O maior dos problemas existente é o fato de que o conselho de escola tem sido tomado, em geral, como uma medida isolada, deslocado de uma política mais ampla e séria de democratização da escola, evidenciando muito mais sua face burocrática do que sua inspiração democrática. (PARO, 2001, p. 80).

A hercúlea tarefa de administrar a escola deve dispor de dispositivos democráticos que favoreçam a participação de todos os usuários nas tomadas de decisão, no relacionamento mais humano dos envolvidos nas atividades escolares, coibindo os mecanismos autoritários de mando e submissão, intrínsecos à sociedade de classes, não olvidando as forças sociais que engendram o autoritarismo.

É claro que a democratização da gestão é um processo longo e árduo que implica o aprendizado e a vivência no exercício da participação, e que ele não se efetiva só através de decretos, portarias e resoluções. Para que isso ocorra, além das regulamentações em lei, é

necessário um aprendizado contínuo da população detentora dos direitos à educação de qualidade, assumindo cada um o seu lugar no controle democrático do Estado.

Nessa perspectiva, defende-se que os conselhos escolares podem ser as instâncias oportunas de um processo de transformação cultural que, a partir da escola pública leva a sociedade, de forma mais ampla, a um aprendizado de participação; no entanto, passar a escola de uma situação clientelista para uma situação de garantia de direitos, não acontecerá de maneira espontânea, é preciso mudança de pensamento e práticas, contando com a contribuição dos cidadãos para realizar o controle democrático do Estado, para que este atue em conformidade com os interesses da população que o mantêm, transformando os conselhos escolares em espaços de lutas.

3 IMPLEMENTAÇÃO DA PARCERIA FIRMADA ENTRE O IAS E A PREFEITURA DE JI-PARANÁ – AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 FRENTE À CONSOLIDAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Este capítulo propõe analisar o contexto da parceria público-privada firmada entre o IAS e o município de Ji-Paraná, suas implicações para a educação municipal no que tange à efetivação da Gestão Democrática contra a qual atenta a relação público privada, nesta, materializada através do Programa Gestão Nota 10, as apreensões dos entrevistados e as contradições expostas nas análises dos documentos e nas falas dos sujeitos envolvidos nesse processo, à luz do referencial teórico comportarão as conclusões da tese em tela.

Objetivando analisar as implicações do Instituto Ayrton Senna (IAS) na condução, orientação e gestão das políticas públicas educacionais Brasil afora, este capítulo se encarregou de sistematizar as ideias do IAS na sua formulação, como tem sido sua atuação, e qual a força motriz que dá lastro à consecução, possibilitando assumir variáveis de natureza dúbia em relação às premissas que norteiam a garantia de direitos no país, numa simbiose público/privada atendendo aos interesses lesivos da mercadificação da educação, pois atende a escola pública sob o viés mercantil. O programa Gestão Nota 10, que integra a Rede Vencer, conjuga sua estratégia de controle hegemônico com os demais programas da Rede Vencer do IAS, materializado nas escolas através do gerenciamento dos processos educacionais. Ao conferir sua história conectada aos reordenamentos e singularidades próprias desse novo “nicho de mercado”, na condução das políticas públicas educacionais materializada no chão das escolas, percebe-se a contradição latente que envolve o IAS; na mesma linha que defende uma educação de qualidade para todos, o IAS contribui para que as escolas se tornem cada vez mais espaços privilegiados e desiguais. Nesse exercício de análise esboçaremos a atuação do IAS, com vistas a problematizar suas ações, que atenta contra a efetivação da Gestão Democrática.

3.1 PROGRAMA GESTÃO NOTA 10

O Programa Gestão Nota 10 (GN10) foi criado em 2002 e está no bojo da Rede Vencer que congrega outros quatro programas (Se Liga, Acelera Brasil, Fórmula da Vitória e Circuito Campeão) e tem como escopo propor soluções para os problemas educacionais com vistas a “garantir a eficiência e eficácia do processo educacional com foco nos resultados”¹⁵.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.institutoayrtonsenna.org.br/>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

O conceito de gestão proposto pelo IAS consiste em

Articulação de recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis para a educação, ampliados pelos conhecimentos dos profissionais e das próprias instituições, em constante desenvolvimento. Isso determina a adoção sistemática de práticas gerenciais e processos administrativos, tais como, diagnósticos, registros de informações, análises e planejamentos de curto, médio e longo prazos. (www.institutoaytonsenna.gov.br).

Ainda, o GN10 é definido como um programa para o “gerenciamento das rotinas nas escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino”, sua metodologia “trabalha com indicadores e notas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real” (ADRIÃO; PERONI, 2005).

Segundo o IAS, o GN10 capacita as equipes das unidades escolares e secretarias de educação para serem “gerentes do sucesso” de cada aluno, a partir de informações quantitativas e qualitativas que funcionam como termômetro do processo educacional, e cujas análises revelam os caminhos que ampliam as oportunidades, desenvolvem as competências e oferecem uma segunda oportunidade para quem dela precisa.

As estratégias de gestão educacional proposta pelo IAS perpassam quatro áreas da educação formal: **Aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional**.

Na primeira estratégia o foco está no aluno, suas necessidades de aprendizagem com foco nos resultados que são mensurados através de instrumentos avaliações desconexas de sua realidade. Na segunda estratégia, o foco está no professor e de acordo com suas prescrições, precisa averiguar se o aluno não aprendeu, será que lhe foi ensinado, ou se o ensino lhe é coerente com suas necessidades. Neste caso o professor tem a sua cátedra questionada, visto que coloca em dúvida se realmente o professor ensinou, elegendo-o como culpado pelo não aprendizado do aluno¹⁶. A terceira dimensão do GN10 se refere à rotina escolar, com foco também nos resultados, reforçando a questão das competências do professor, passa pela estrutura da escola, as dimensões burocráticas ,como: relatórios, prestação de contas, planejamentos, tempo de duração das aulas, material didático apropriado, etc.; num primeiro olhar, parte das prerrogativas são pertinentes a qualquer organização, porém, aqui a ênfase está na responsabilização dos professores, da equipe gestora, no cumprimento de atividades educativas, na eficiência que corresponde, principalmente, à racionalização dos recursos, em que se deve fazer mais com menos. A quarta e última vertente estratégica da gestão do IAS se

¹⁶ Utilizo o termo aluno, sempre que o mesmo estiver sendo colocado no contexto das parcerias, no entanto, partilho da defesa de Paulo Freire em utilizar a nomenclatura educando sempre ao referir-se ao estudante como sujeito do saber.

refere à política educacional, todavia, ela equivale ao controle exercido pela Secretaria de Educação; a política não atine para os espaços de decisão e de distribuição de poder, nem no engajamento de todos os envolvidos no processo educacional, destoando de uma educação emancipatória.

O excerto acima é visto por Adrião e Peroni (2019), de maneira crítica, pois,

Mesmo quando não muda a propriedade, ela minimiza as correlações de forças, próprias do período democrático. Como é o caso da parceria dos sistemas públicos de educação com o Instituto Ayrton Senna, já que ele encaminha em todas as instâncias, desde o secretário de educação até o professor, metas a serem cumpridas, de acordo com a perspectiva de gestão gerencial do Instituto, minimizando assim os espaços coletivos de decisão, como o Conselho Escolar e a participação coletiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico, entre outros. (ADRIÃO; PERONI, 2019, p. 46).

A atuação do IAS coaduna com o que Ball (2012) chamou de “relações complexas de interdependência recíproca”, acolhendo a assertiva de que as fronteiras entre o Estado, economia e sociedade civil estão se tornando cada vez mais turvas, e acrescenta:

Essas empresas são usadas pelos governos como um dispositivo de política, uma forma de experimentar as coisas, de fazê-las, de mudá-las, e de evitar grupos de interesse estabelecidos no setor público, em uma tentativa de “rotinizar a inovação” e incubar possibilidades criativas. Elas podem servir para “curto-circuitar” ou deslocar bloqueios políticos existentes. (aspas do autor). (BALL, 2012, p. 171).

A estratégia das parcerias do IAS concorre para diluir as conquistas da classe trabalhadora e, além disso, realinhar o público, considerado ineficiente, nos trilhos do neoliberalismo, desabilitando seus ideais emancipatórios e atenuando os conflitos existentes entre classes e criando nas populações a falsa sensação de participação na elaboração das políticas educacionais.

Colocados na condição de cliente ou usuário dos programas desenvolvidos pelo Instituto e não como elaborador de políticas. Neste sentido, pode-se dizer que o setor privado (o IAS, junto aos seus parceiros do setor privado empresarial) define e pauta as políticas a serem executadas pelo setor público. Desta maneira, uma concepção burguesa de mundo se transfere para a classe trabalhadora através dos programas executados para essa parte da população, a partir dos projetos gestados pela classe detentora do capital. (ADRIÃO; PERONI, 2019, p. 105).

No ano de 2019, o programa Gestão Nota 10 se fez presente em 546 municípios e 3.039 escolas, beneficiando mais de um milhão de estudantes, podendo ter alcance ainda maior no

ano de 2020, fruto da criação da Plataforma digital Sistema Panorama, a mais nova ferramenta de aferição da educação.

De forma a acompanhar, analisar, direcionar e garantir a qualidade de todo o processo de distribuição, instituímos o acompanhamento da qualidade, cuja principal ferramenta é o Sistema Panorama, plataforma digital utilizada pelo Instituto desde 2017 para acompanhamento dos indicadores e da implementação. A Rede de Gestores, composta por 17 municípios, antigos parceiros do Instituto, foi fundamental para a estruturação deste canal de forma a possibilitar a ampliação da rede de licenciados já em 2020. (REDE VENCER, 2020).

O 6º Fórum da LIDE de Educação reuniu líderes empresariais e especialistas para discutir como atrelar “recursos a resultados” e caminhar na direção de uma gestão educacional efetiva. Viviane Senna foi mediadora dos painéis e chamou a atenção para a necessidade da participação de todos os atores sociais para que a educação tenha um salto de qualidade no país (REDE VENCER, 2020).

As interferências do IAS através do Programa GN10 contemplam variáveis em todas as dimensões do processo escolar (pedagógico, administrativo e financeiro), influenciam as ações nas secretarias de educação e mediam ações com abrangência em todo território nacional. De acordo com Peroni, em 2010 o Programa Gestão Nota 10 estava presente em 76% dos estados brasileiros conforme discriminados no quadro 07.

Quadro 6 - Abrangência do programa Gestão Nota 10 - Ano 2010

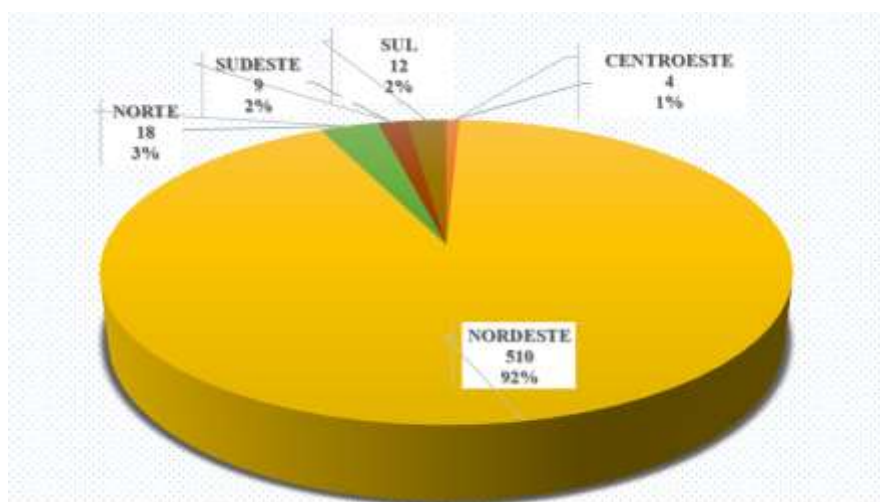
Estado	Quantidade de Municípios	Quantidade de escolas	Quantidade de alunos
Alagoas	4	34	13.858
Amazonas	1	104	3558
Bahia	9	92	21.327
Ceará	1	42	2088
Espírito Santo	4	199	14.300
Goiás	3	22	5.141
Maranhão	160	622	180.606
Mato Grosso	1	1	55
Pará	2	134	32.191
Paraíba	1	11	2.281
Pernambuco	184	924	600.868
Piauí	149	711	144.538

Rio Gde. do Norte	1	16	1523
Rio Gde. do Sul	1	7	2.999
Rondônia	1	9	1.735
Roraima	14	99	35.708
Santa Catarina	11	129	46.259
São Paulo	5	50	22.120
Sergipe	1	47	8.665
TOTAL - 19 estados	556	35.154	1.154.576

Fonte: Theresa Adrião, a partir da base nos dados do relatório de resultados 2010. (ADRIÃO et al., 2011).

Assim, diante dos dados apresentados na tabela é possível perceber que o IAS, através do Programa GN10, está presente em todas as regiões do país, sendo de maneira mais extensiva nos municípios da região nordeste, possibilitando inferir que sua atuação se apresenta mais consistente em municípios mais carentes, e que, segundo Viviane Senna, essa seria a estratégia de atuação do IAS, se intensificar nos municípios do Norte e Nordeste do País.

Gráfico 06 - Número de Escolas atendidas pelo GN10, ano 2010.



Elaboração própria. Fonte: Dados do relatório de resultados 2010. (ADRIÃO et al., 2011).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico acima, pode-se apreender que a região Nordeste concentra o maior número de escolas com o programa GN10 implementado, mais de 90% das escolas; e em segundo lugar, a região Norte, com 3%, correspondendo ao que a presidente do IAS disse sobre suas estratégias. Adrião pontua o porquê da busca ser mais acentuada nessas regiões. O que leva a acreditar que a busca pelos programas do IAS pelos municípios é mais frequente quando os municípios são mais carentes, os quais na maioria das

vezes não têm recursos financeiros e/ou técnicos para resolver os problemas educacionais presentes em seus municípios (ADRIÃO et al., 2011a).

O Programa GN10 trabalha com indicadores de metas, as quais podem ser aferidas através de tabelas e gráficos quantitativos e sempre com a prerrogativa de culpabilizar os atores escolares pelos problemas da educação. A Rede Vencer, da qual o GN10 é o elo de ligação entre os demais programas, ressalta que

Ausências de professores e alunos, dias letivos e aulas previstas não cumpridas, ausência ou não cumprimento de Propostas Pedagógicas, falta de sistematização no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, impactam negativamente a aprendizagem e a eficiência das redes de ensino. (REDE VENCER, 2020).

Dessa forma, de acordo com o IAS, para que tudo isso se cumpra e as metas sejam atingidas, é necessário que o “gerente” seja comprometido com o registro dos dados, o que é possível através da ferramenta SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações.

O SIASI é a ferramenta segundo a qual é possível ampliar o controle e o monitoramento/acompanhamento dos programas; isso é possível mediante informações fornecidas pelo Poder Público, com o preenchimento de inúmeros formulários, de modo ainda mais rigoroso e sistemático, sobre a gestão municipal e escolar. Diante disso,

A leitura e análise dos materiais disponíveis sobre o Programa mostram que o aspecto mais relevante desse modelo de gestão é o controle exercido pelo IAS sobre o Poder Público, com acompanhamento sistemático por meio do preenchimento de formulários do desempenho das unidades escolares e da Secretaria Municipal de Educação e com a inserção dos dados “consolidados” pela Secretaria no SIASI. (COSTA, 2011, p. 101)

Segundo o IAS, através do SIASI é possível acompanhar a rotina de alunos e professores e o desenvolvimento dos Programas, além de outras tantas funções que integram o cotidiano dos gestores nos âmbitos escolar e das Secretarias de Educação. As características do SIASI incidem na

Privacidade das informações garantida por diferentes níveis de acesso, hospedagem em local de alta segurança, total “atendimento às diretrizes do Instituto Ayrton Senna”, suporte técnico operacional garantido pela empresa Auge Tecnologia e Sistemas¹⁷, adequações constantes para garantir sua funcionalidade e relatórios que permitem cruzamento de informações quantitativas e qualitativas. (REDE VENCER, 2020).

¹⁷ Empresa sediada em Minas Gerais, desenvolve vários projetos como soluções de colaboração, ensino a distância, gestão de rede de ensino, gestão de programas educacionais, melhoria de processos e gestão de projetos. Solução *web/cloud* que permite a colaboração e gestão das redes de ensino e está presente em todos os estados do Brasil e na Argentina. (AUGE, 2020).

A quantidade de informações prestadas chama a atenção, são formulários anuais preenchidos pelas escolas com informações sobre o Perfil do Atendimento, a Autonomia Financeira, o Perfil da Turma e o Resultado Final. Os formulários mensais que visam o Acompanhamento Mensal, e os formulários bimestrais. O movimento contraditório que se vê nessas informações prestadas, é que elas não estão disponíveis para a comunidade escolar, esses dados são guardados pelo IAS que os disponibiliza a seu tempo, de acordo com seus objetivos, ficando o professor, os estudantes, diretores e técnicos de fora do processo que ele ajudou a construir. O que combina com o modelo taylorista de divisão do trabalho.

O IAS explicita as responsabilidades de cada ator hierarquicamente distribuído com funções específicas conforme descritas no quadro 7.

Quadro 7 - Responsabilidades do Programa Gestão Nota 10

Órgão	Responsabilidade
Governador/Prefeito	<p>Adotar o programa como política pública, isto é, como proposta de estruturação da Secretaria de Educação para a prática da equidade e da qualidade da aprendizagem, no estado ou no município.</p> <p>Garantir a adoção dos instrumentos legais necessários à implantação da política educacional definida.</p> <p>Assegurar os recursos humanos, materiais e financeiros compatíveis com o Programa e com a política educacional estabelecida.</p> <p>Priorizar os aspectos técnicos em detrimento dos político-partidários.</p> <p>Acompanhar os resultados e o cumprimento das metas definidas pela Secretaria de Educação.</p> <p>Delegar ao Secretário de Educação a execução do Programa, dando-lhe a autonomia e o apoio que a função exige.</p>
Secretário de Educação	<p>Alinhar-se com as determinações do Governador/Prefeito e assegurar o programa Gestão Nota 10 como ação estrutural da Secretaria de Educação.</p> <p>Diagnosticar/conhecer o perfil de atendimento da rede de ensino e dos alunos.</p> <p>Integrar as redes de ensino.</p> <p>Garantir os recursos humanos, materiais e financeiros, e os espaços físicos compatíveis com as determinações e necessidades dos programas.</p> <p>Garantir diretores da escola com competência técnica, selecionados por provas, e comprometidos com a política da Secretaria de Educação e responsabilizados pelos resultados e alcance das metas.</p> <p>Integrar as ações, resultados e práticas dos projetos às demais ações da Secretaria.</p> <p>Garantir o cumprimento do mínimo legal de 200 dias letivos/800 horas.</p> <p>Adoção de EJA para os maiores de 15 anos.</p> <p>Adoção de política de alfabetização para a 1ª Série do Ensino Fundamental.</p> <p>Acompanhar o desenvolvimento e os resultados do Programa.</p>

Coordenador Gestão Nota 10	<p>Analisar a implementação da política educacional.</p> <p>Subsidiar as decisões da Secretaria de Educação com os dados relevantes à política educacional.</p> <p>Atuar ativamente no processo de definição das metas relativas a cada indicador do sucesso educacional.</p> <p>Receber e analisar o consolidado dos dados referentes ao funcionamento e autonomia de todas as escolas.</p> <p>Acompanhar o desenvolvimento das ações e analisar os dados consolidados do Programa, de forma integrada e articulada com os demais setores/coordenações da Secretaria de Educação.</p> <p>Apoiar, fortalecer e orientar em serviço os superintendentes escolares para o alcance das metas do seu grupo de escolas, com base nas informações por eles levantadas e também nas observações diretas sobre as escolas.</p> <p>Rever sistematicamente a aplicabilidade das normas e leis educacionais com vistas à melhoria contínua dos resultados e ao alcance das metas.</p>
Diretor	<p>Garantir a implementação da política educacional definida pela Secretaria de Educação.</p> <p>Implementar as autonomias administrativas e pedagógicas, e a gestão financeira na escola, de acordo com o estabelecido pela Secretaria de Educação.</p> <p>Responsabilidade pelos resultados.</p> <p>Coletar, analisar e consolidar dados referentes ao funcionamento da escola e repassá-los ao superintendente escolar.</p> <p>Acompanhar e avaliar a atuação e o resultado do trabalho do coordenador pedagógico da escola e dos professores.</p> <p>Liderar os membros da comunidade escolar no alcance das metas da escola.</p> <p>Trabalhar em conjunto com o superintendente escolar na constante busca na melhoria da qualidade da aprendizagem.</p> <p>Administrar a escola de acordo com as diretrizes estabelecidas pela secretaria de educação.</p> <p>Administrar a escola de acordo com o regimento escolar.</p> <p>Assegurar o cumprimento dos dias letivos previstos para o mês.</p> <p>Assegurar a participação da comunidade nas reuniões mensais de Colegiado da Escola (APM/APP, Conselho de Escola).</p> <p>Ser acessível à comunidade escolar (pais, professores, alunos, servidores).</p> <p>Estabelecer fluxo de informação eficaz com toda a comunidade escolar.</p> <p>Divulgar as atividades da escola às famílias.</p> <p>Capacitar as equipes escolares para trabalhar com foco em resultados.</p> <p>Gerenciar os resultados do acompanhamento mensal da escola.</p> <p>Gerenciar os resultados mensais de alfabetização dos alunos.</p> <p>Acompanhar os resultados avaliativos das séries.</p> <p>Avaliar a distância dos resultados mensais em relação às metas da escola.</p> <p>Estimular a atuação dos membros do Conselho de Classe para a melhoria do desempenho dos alunos.</p> <p>Divulgar os resultados alcançados.</p> <p>Responsabilizar todas as equipes de trabalho pelo alcance dos resultados da escola.</p> <p>Tomar decisões a partir do gerenciamento de dados.</p> <p>Ser ágil na tomada de decisões.</p> <p>Cumprir todos os prazos estabelecidos; registrar a demanda escolar;</p> <p>Delegar tarefas a todos os servidores da escola;</p> <p>Supervisionar as rotinas de trabalho de todos os profissionais a escola.</p> <p>Assegurar o registro fiel da assiduidade de todos os servidores; assegurar qualidade no atendimento à comunidade, pela secretaria da escola.</p> <p>Zelar pela organização dos arquivos escolares, pela secretaria; acompanhar o registro sistemático de dados e ocorrências, pela secretaria da escola.</p> <p>Garantir a limpeza das dependências do prédio; manter ambientes organizados.</p> <p>Zelar pela segurança nas dependências escolares; fornece merenda, diariamente, a todos os alunos.</p>

	<p>Fornecer merenda de qualidade.</p> <p>Responsabilizar a comunidade escolar pela preservação do equipamento escolar.</p> <p>Empregar os recursos financeiros recebidos conforme necessidades prioritárias da escola.</p> <p>Registrar a entrada e a saída de recursos financeiros; realizar a prestação de contas pontualmente e de forma correta.</p>
Superintendente escolar	<p>Acompanhar a implementação da política educacional municipal/estadual.</p> <p>Acompanhar, nas escolas sob sua responsabilidade, a implementação das autonomias administrativas e pedagógicas, e da gestão financeira.</p> <p>Pactuar com o diretor, no início do ano, as metas da escola, de acordo com as metas definidas pela Secretaria de Educação para a rede de ensino.</p> <p>Responsabilidade pelos resultados, conjuntamente com o diretor, pelo cumprimento do calendário escolar, pelos resultados e pelo alcance das metas da escola.</p> <p>Apoiar o diretor na integração e articulação dos projetos desenvolvidos na unidade escolar, tais como, Se Liga, Acelera Brasil, Circuito Campeão Gestão Nota 10.</p> <p>Gerenciar mensalmente o alcance das metas do grupo das escolas sob sua responsabilidade, através das rotinas da Sistemática de Acompanhamento.</p> <p>Avaliar o desempenho e fortalecer a liderança do diretor, e capacitá-lo em serviço para atuar de forma integrada com a comunidade escolar.</p>

Fonte: COSTA (2011), com base em informações obtidas no *site* do IAS, Sistemática de acompanhamento Gestão Nota 10, 2006.

De acordo com os dados indicados no Quadro 7, pode-se dizer que o IAS, através do Programa GN10, delimita as responsabilidades de cada envolvido na parceria, entretanto, não se percebe nenhuma responsabilização por parte do IAS. Ao analisar os quadrantes pela ordem hierárquica é possível verificar as implicações dessa parceria com as redes de ensino nas quais ela é ofertada.

Na primeira parte do quadro, que versa sobre as responsabilidades do governador e prefeito, é possível perceber que o IAS exige que os mesmos coloquem o Programa GN10 como política pública com intuito de reestruturação da secretaria de educação e, ainda, garantir que os municípios e estados disponibilizem tudo o que for necessário para o cumprimento de suas exigências, constatando assim, que o IAS tem total domínio e controle das políticas educacionais implementadas nos entes federados parceiros.

Ao referir-se sobre a responsabilidade do secretário de Educação, é perceptível que o mesmo tenha que estar alinhado com as determinações dos seus hierárquicos superiores. O cumprimento das metas estabelecidas pelo IAS precisa acontecer integralmente. Outra exigência bastante invasiva e impositiva, é a forma como precisa se dar o provimento ao cargo de diretor, através de provas para aferição dos critérios técnicos. Intriga essa exigência, visto que se questiona de forma veemente a questão das eleições para diretor escolar, alardeando o texto constitucional que afirma que os cargos de confiança são de livre nomeação e exoneração do gestor. Porém, as prerrogativas do IAS destoam da CF de 1988, e não há nenhuma voz

vociferante de algum grupo ou partido político sobre essa modalidade, nem ações em tramitação no judiciário brasileiro questionando essa modalidade de provimento ao cargo de diretor escolar. Outra vertente, não menos deletéria, é a responsabilização dos diretores pelos resultados e cumprimento das metas. O processo educacional é visto de maneira epidérmica, alienante, atende a critérios mercantis, destoando de uma visão ampla e transformadora da educação emancipatória.

O coordenador fica numa posição um pouco mais confortável, ele não é corresponsável por nenhuma ação ou omissão do diretor escolar, ele somente articula e acompanha as ações.

Diferente das atribuições do Coordenador do GN10, o diretor assume toda a responsabilidade pela implementação do programa na escola; é dele a atribuição de articular a participação da comunidade; a implementação das autonomias é contradizente, pois as suas atividades já estão pré-estabelecidas: a administração dos recursos, prestação de contas, enfim, o trabalho do diretor é quase a missão de um super-herói. Sabe-se que o dia-a-dia da escola vai muito além disso, entretanto, ao relacionar as atribuições do diretor escolar, pode-se ao mesmo tempo perceber uma descentralização do poder central, que mais se coaduna com a desresponsabilização, e a centralização nas mãos do diretor, que tem que tomar todas as providências e ainda ser o responsável pelos resultados conjuntamente com o superintendente escolar; e se os resultados não forem satisfatórios a culpa é do diretor que não tem competência técnica. É sabido que muitas das competências atribuídas ao diretor escolar não estão sob seu controle, como é o caso de garantir o fornecimento da merenda escolar, pondo que os processos licitatórios, o recebimento de verbas públicas advém de processos mais complexos e dependem de outros atores, como secretarias, núcleos de licitação, Unidades Executoras (UEX), etc.

O último dessa lista de responsáveis é o superintendente escolar, que tem as funções de acompanhar várias ações do diretor. E o que chama a atenção é que, ao mesmo tempo que ele é corresponsável pelos resultados, ele também é quem capacita o diretor e avalia sua atuação, o que deixa essas atribuições bastante complexas e difusas.

Pode-se notar que em nenhum momento a comunidade é chamada a construir nada em consonância com suas necessidades específicas, não é discutida a responsabilidade dos coletivos existentes na escola em forma de controle social, os grêmios estudantis; e Conselhos Escolares ou APPs não têm efeito prático na formulação das políticas. E em nenhum momento houve qualquer menção à partilha dos dados do IAS à comunidade escolar.

Assim, conclui-se esse capítulo indicando que as parcerias público-privadas estão distantes de constituir-se como modelo para a gestão democrática e seus princípios constituintes; os princípios que balizam a gestão do IAS são a busca por eficiência,

cumprimento de metas, foco nos resultados e a responsabilização do diretor pela educação; além disso, falta de transparência e dificuldade de aferir as prestações de contas dessas instituições.

3.2 OS TERMOS DA PARCERIA – RESPONSABILIDADES DOS CONVENIENTES

Nesta parte do texto destaco conceitos contidos nos termos da parceria público privada, bem como alterações ocorridas no convênio por meio dos termos aditivos que renovam a parceria. Apesar do recorte temporal da pesquisa corresponder aos anos de 2015-2019, salienta-se a importância de pontuar o processo histórico dessa parceria trazendo elementos substanciais para análise do tema em questão.

O município de Ji-Paraná firmou parceria com o IAS em 19 (dezenove) de janeiro de 2001, no primeiro ano de mandato do prefeito Acir Marcos Gurgacz (PDT); a partir daí o município vem mantendo a parceria por meio de Termo Aditivo para utilização de Solução Educacional dos Programas do IAS. Inicialmente foram contratadas as “soluções educacionais” do programa Escola Campeã e contou com a parceria técnica da Auge Tecnologia e Sistemas, que substituiu a Fundação Pitágoras para a execução da fase de gestão municipal do programa. A Auge Tecnologia e Sistemas é referenciada em Belo Horizonte – MG, é a responsável pela fase de implantação da gestão escolar, tendo como gerente executivo o Sr. Estêvão Bakô, membro influente da diretoria do Partido da Social Democracia Brasileira – (PSDB) de Minas Gerais. O Instituto Ayrton Senna (IAS), além da Auge Tecnologia, mantém parceria com a Fundação Banco do Brasil.

Nas análises nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná (SEMED) pode-se observar que, no decorrer do ano em que a parceria foi firmada, não foram encontrados registros de muitas ações, apenas um ofício informando a mudança da parceria e um convite para o 1º encontro do Programa Escola Campeã, Gestão Municipal e Escolar. Esse encontro ocorreu em julho de 2001, sediado em Campo Grande – MS; contou com a presença do então prefeito de Campo Grande, André Puccinelli, a Secretária Municipal de Educação de Campo Grande, Coordenadores do IAS, Representante do Banco do Brasil e o idealizador do Programa “Escola Campeã”, dentre outros. Os temas do evento giraram em torno da correção de fluxo, Plano Municipal de Educação, Autonomia, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Apresentação do Sistema de Informatizado de Gestão Escolar e reuniões com os gerentes municipais do programa.

O ano de 2002 iniciou com um convite para participação do Encontro Nacional dos Prefeitos e Secretários de Programa Escola Campeã para apresentação da pesquisa, “Escola Vista por Dentro”, do relatório da Avaliação dos Indicadores de Gestão da Educação e a avaliação de Desempenho dos alunos. Nesta oportunidade o evento contou com a presença das presidentes do IAS, Viviane Senna e da Fundação Banco do Brasil, Heloísa Helena de Oliveira. No mesmo ano o município implantou o Programa “Rede de Rádios do Escola Campeã”, gerenciado pela empresa OBORÉ Projetos Especiais. Os contatos com as emissoras de rádio foram feitos pela empresa responsável, sendo o município apenas comunicado sobre a execução do programa do IAS. Foram encontrados registros de que o município foi comunicado da execução dos projetos “Se Liga” e “Acelera Brasil” com ênfase ao enfrentamento à distorção idade-série com acompanhamento gerencial, sendo que, para sua execução, seria necessário fazer a previsão orçamentária, já que, de acordo com o IAS, os custos seriam de R\$ 85,00 por aluno/ano para o projeto “se Liga” que atende a alfabetização dos defasados e o custo de R\$ 105,00 por aluno/ano para aceleração de alunos com 2 anos ou mais de defasagem. Esses valores seriam, segundo o IAS para capacitação dos profissionais (professores/supervisores/coordenador), material do professor, do aluno e da turma, avaliação externa de desempenho dos alunos, acompanhamento técnico por agência especializada. Ainda neste ano houve encontros regionais para consolidar a parceria e também a assinatura do primeiro aditivo ao instrumento particular da parceria, celebrado entre o Instituto Ayrton Senna (IAS), a Fundação Banco do Brasil (FBB) e a prefeitura do Município de Ji-Paraná.

No ano de 2003 foi implementado o Programa Acelera Brasil, que se destinava a atender preferencialmente alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, de 9 a 14 anos com, no mínimo, dois anos de distorção idade-série. Com objetivo preferencial de encaminhar o aluno para a 5ª série. Neste mesmo ano foi assinado o segundo aditivo ao instrumento particular de parceria e, além disso, foi encaminhado ao município o jornal “Escola Campeã”, para cada escola e secretaria de educação municipal, e ainda o município recebeu os CDs com as programações do programa Escola Campeã, que tinha como temas: Colegiado escolar, Papel do diretor, programa de ensino, autonomia pedagógica, autonomia administrativa, autonomia financeira, superintendência escolar e leitura. Houve também a realização do 1º Encontro Técnico de Correção de Fluxo Escolar do Programa Escola Campeã em São Paulo e a capacitação dos superintendentes escolares pelo IAS.

Em 2004 foi assinado o terceiro aditivo ao instrumento particular de parceria; houve, neste mesmo ano, o 3º Encontro Técnico de Correção de Fluxo do Programa Escola Campeã e a realização contou com o apoio da Companhia Siderúrgica de Tubarão (CST), Fundação

Lemann e Vivo. Ainda, o município atestou que a empresa Auge Tecnologia & Sistemas atuou como agência técnica para a implantação e implementação do Programa Escola Campeã de Janeiro de 2002 a dezembro de 2004, nas áreas de Gestão Municipal e Gestão Escolar, totalizando 440 horas de consultoria.

O ano de 2005 foi marcado pela implantação da Rede Vencer, que contempla os programas: Acompanhamento das Séries regulares, Correção de Fluxo e Gestão. Neste ano foi assinado o contrato de concessão de uso de licença de Software e outras avenças entre a Auge Tecnologia e Sistemas Ltda e a Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, com 24 meses de vigência, neste fixa os valores a serem pagos pelos serviços prestados pela contratante.

O primeiro aditamento ao Termo de Parceria após a implantação da Rede Vencer ocorreu em 2006; neste houve a substituição dos anexos do termo assinado no ano anterior que trouxe novos contornos aos programas, a saber, o Programa “Acelera Brasil”, “Circuito Campeão” e Programa “Gestão Nota 10”, este último objeto de análise do estudo. Nele constavam as responsabilidades da prefeitura em relação ao programa, dentre elas estavam: a obrigatoriedade de designar um profissional com perfil “gerencial” para coordenar as ações de gerenciamento das unidades escolares, estabelecer e/ou dar continuidade à implementação da seleção/promoção de dirigentes escolares por competência técnica/administrativa e pedagógica através de prova de conhecimento e comprovação de experiência, além de responsabilizar os diretores das unidades escolares selecionados pelos resultados e alcance das metas previstas para os indicadores de sucesso e, ainda, vincular sua permanência no cargo, em função desse alcance.

Em 2007 houve o segundo aditamento ao termo de parceria que passou a vigorar até o final deste ano sem haver quaisquer mudanças no teor do contrato. Neste ano ocorreu o encontro de Coordenadores da Rede Vencer em São Paulo. No ano de 2008 não há nenhum registro de atividades do IAS e em 2009, apenas uma carta parabenizando o prefeito pela eleição e posse e desejando sucesso na sua gestão à frente do município.

O quinto aditamento ao instrumento particular de parceria ocorreu no ano de 2010, entretanto, não há registros na secretaria municipal de educação dos aditamentos anteriores (terceiro e quarto). Neste, ficam prorrogados os prazos até dezembro de 2012, além de excluir a letra (C) da cláusula 4.1 do aditamento quarto. Além deste termo de aditamento, ocorreu o 5º Encontro da Rede Vencer, no qual estavam convidados o Secretário de Educação e o Coordenador do Programa Gestão Nota 10.

No ano de 2013 houve a assinatura do termo de convênio entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, com vigência de 04 de fevereiro de 2013 a 28 de

fevereiro de 2017, rescindindo os convênios anteriores e passando a conveniar os programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, atendendo a todas as escolas da rede de ensino municipal de Ji-Paraná. Este convênio possui especificidades que mais adiante serão expostas, visto que a vigência do mesmo coincide em parte com o recorte temporal da pesquisa.

Em 2016 houve a assinatura do instrumento particular de licenças e outras avenças entre o IAS e o município de Ji-Paraná, rescindindo assim o contrato anterior, que ainda estava dentro do prazo de vigência, alterando os prazos de 01 de abril de 2016 a 01 de fevereiro de 2017. Os termos de parceria celebrados entre o IAS e o município, com data de 02 de fevereiro de 2017 a 31 de dezembro de 2018, não foram encontrados nos arquivos da secretaria municipal de educação, nem nos arquivos da prefeitura; a menção às datas e a esse termo está no termo acordado entre os parceiros e no contrato assinado em 11 de março de 2019 com vigência até 29 de fevereiro de 2020.

Os documentos acima mencionados foram encontrados na secretaria municipal de educação e em sites do município, contemplando a totalidade de arquivos disponibilizados pelos mesmos para o pesquisador. Várias tentativas de acesso aos documentos foram frustradas, visto que os gestores anteriores sempre negavam a existência dos mesmos, mesmo tendo sido assinado termo de autorização pela secretária municipal de educação, no entanto, a negativa de que não havia nenhum documento por parte da secretária e da técnica responsável dos programas do IAS dificultou o acesso, que só foi possível após a mudança na gestão municipal e na gestão da secretaria municipal de educação após as eleições em 2020.

Durante toda a vigência da parceria, quase 19 (dezenove) anos, o município passou pela administração de 06 (seis) prefeitos de diferentes correntes político-ideológicas, conforme descrito no Quadro 1 da pesquisa em tela, entretanto não foi encontrado nenhum registro de quaisquer objeções a essa parceria, nem questionamentos em relação às implicações desta para a condução das políticas públicas educacionais do município; os secretários municipais que ocuparam a pasta da educação com diferentes formações na área da educação também não se opuseram às ações do IAS na condução da educação pública municipal.

A parceria com o IAS se deu sob o argumento de melhorar o desempenho escolar dos estudantes da rede municipal devido à distorção idade/série. Essa parceria rendeu “frutos precocemente” na medida que, já em 2003, o prefeito Leonirto Rodrigues dos Santos (NICO do PT), (2002-2004), foi homenageado num encontro em Brasília, sendo o único prefeito do estado a ser homenageado pelo IAS¹⁸ por causa dos números alcançados na educação. Após

¹⁸ Disponível em: <<https://gife.org.br/quinta-feira-24-de-abril-de-2003/?lang=en>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

esse prêmio, Ji-Paraná foi novamente premiado em nível nacional no ano de 2015, agora já no mandato do prefeito Jesualdo Pires do Partido Socialista Brasileiro (PSB) (2013-2016; 2017-2018).

Na oportunidade, de acordo com a Rede Vencer, a premiação se deu devido à evolução dos índices de aprendizagem registrada pelo IDEB. O município recebeu um reconhecimento de mérito por ter alcançado o maior IDEB do estado de Rondônia; a cerimônia aconteceu em São Paulo, o prefeito, a secretária municipal, juntamente com a coordenadora do IAS foram receber o prêmio, além do reconhecimento, uma miniatura do capacete do piloto Ayrton Senna. Todos os diretores/as das escolas municipais receberam um certificado em reconhecimento do trabalho.

De acordo com a SEMED este prêmio foi concedido devido aos índices de aprovação de 98,4% dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2013. Só lembrando que o município, à época, utilizava o modelo de ciclos, nesse caso, não havia reprovação nos dois primeiros anos do ensino fundamental. Outras conquistas foram elencadas para explicar a premiação: evolução da aprendizagem do 5º ano em Língua Portuguesa e em Matemática, superando as médias do estado de Rondônia e a média nacional.

De acordo com o jornal Diário da Amazônia,

A estratégia de Ji-Paraná para alcançar o patamar de destaque teve como base um intensivo trabalho focado em gestão, tanto no âmbito da secretaria de educação quanto das escolas. A rede de ensino da cidade viu seu IDEB dos anos iniciais saltar de 4,1, em 2005, para 6,3, em 2013, superando a meta municipal para 2021. Registrou também evolução no percentual de alunos com aprendizado adequado em português de 14% em 2007 para 59% em 2013. (DIÁRIO DA AMAZÔNIA, 2015¹⁹).

Com o reconhecimento do IAS, Ji-Paraná passou a integrar a nova rede do Instituto, que conta com outras cidades de diversas partes do País. Durante a Cerimônia, a presidente do IAS, Viviane Senna, afirmou que,

Esses municípios nos provam que existe educação pública de qualidade em nosso País. Graças ao trabalho de seus gestores e educadores, essas cidades superaram uma série de desafios estruturais e se tornaram referências para o restante do Brasil. Agora, elas têm a possibilidade de ir além, inspirando e inovando para que, junto com as demais integrantes da rede, possam superar outros desafios da educação que ainda persistem. (REDE VENCER, 2015).

¹⁹ Disponível em: <<https://www.diariodaamazonia.com.br/ji-parana-recebe-premio-ayrton-senna/>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

Em busca de informações que subsidiassem a tese em questão, procurou-se em *sites*, tanto do IAS, quanto do município, para saber mais sobre a parceria, devido à escassez de documentos e a negativa velada de fornecimento de informações por parte de funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). O que chamou a atenção foi uma publicação da Rede Vencer do ano de 2014. A cidade recebeu a visita das técnicas do IAS e se reuniram com todos os diretores das escolas municipais e com os técnicos ligados aos programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão. Nele, é pontuado que,

Ji-Paraná vem consolidando resultados positivos dentro dos programas, mas precisa investir mais, notadamente na qualidade do desempenho. “Nosso desafio é avançar cada vez mais na qualificação da prática pedagógica e, em consequência, na aprendizagem dos alunos, pois, ainda temos estudantes avançando na seriação com baixa proficiência em leitura, escrita e Matemática”. Apenas 18% dos alunos terminam o ensino fundamental sabendo o adequado em Português e 23% em matemática. (REDE VENCER, 2014²⁰).

Esta publicação destoa dos elogios e prêmios recebidos pelo desempenho das escolas, visto que os índices para a premiação são de 2013, essa fala aconteceu em 2014 e o prêmio foi recebido no ano de 2015. Assim, observa-se que é necessário haver uma corporificação das palavras pelo exemplo (FREIRE, 2002).

O estado de Rondônia firmou parceria com o IAS em 2016 e 18 dos 52 municípios aderiram aos programas para correção das distorções idade/série, na rede estadual; Ji-Paraná também aderiu. O que motivou a parceria do estado com o IAS foram os índices apresentados pelo município de Sobradinho-CE que, segundo o IAS, o município conseguiu alfabetizar 100% dos estudantes utilizando a metodologia do IAS através dos programas “Se Liga” e “Acelera Brasil”, o que possibilitou acelerar em até dois anos letivos os estudantes e ainda o caráter filantrópico do instituto. Já em 2019, Ji-Paraná foi único município do estado que tinha mantido a parceria, dentre os 18 municípios que firmaram a parceria em 2016.

A parceria firmada entre o IAS e a Prefeitura de Ji-Paraná, não foi localizada nem no Diário Oficial do Município, nem no portal da transparência do poder legislativo municipal criando a lei, nem no portal da transparência do executivo municipal, nem qualquer menção à parceria com o IAS, seja em forma de Lei, Decreto, Convênio, Parcerias, concessões, fomentos, etc., mesmo havendo registros de valores nos contratos com a empresa Auge Tecnologia e Sistemas, responsável técnica pelo SIASI, por meio da Prefeitura Municipal de Ji-Paraná. Além

²⁰ Disponível em: <<https://redevencer.org.br/informes/SandBoxInformes.ew?idInforme=14414>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

desse ônus, o IAS faz exigências que oneram os cofres públicos, como por exemplo, referenciar um técnico com dedicação exclusiva e em tempo integral responsável pelo IAS, outros servidores que são responsáveis para alimentar o sistema de informações, mobiliário, espaços físicos, material impresso, capacitações, locomoção, diárias, dentre outros, esses valores podem ter sido migrados dentro de outras siglas orçamentárias.

De acordo com Termo de Convênio acordado entre o IAS e a Prefeitura de Ji-Paraná, assinado em agosto de 2013, com vigência até 2017, que contempla os programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, o campo 5 – responsabilidades específicas da prefeitura, fica o município responsável em: a) contratar, às suas expensas, a licença de uso e manutenção do SIASI; b) garantir a inserção de dados no SIASI; c) arcar com os custos de todos os materiais didáticos e paradidáticos para alunos e professores, necessários para a implementação e desenvolvimento dos programas; d) distribuir os materiais didáticos e paradidáticos necessários para a implementação e desenvolvimento dos programas a todas as escolas que aderirem ao programa; e) arcar com os custos de todos os materiais de consumo diário que viabilizem as ações dos programas, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância, papel, toner, etc.; f) arcar com todos os custos de reprodução de todo o material necessário para uso dos para uso nos programas.

Os itens acima citados reforçam a ideia da grande responsabilidade do ente público na execução do programa, cabendo à Prefeitura viabilizar recursos necessários à sua implementação, manutenção e aprimoramento. Chama atenção a disparidade entre os deveres da prefeitura e a responsabilidade do IAS; segundo o termo acordado, as responsabilidades deste se resumem a um item apenas e com flexibilizações que o próprio instituto pode alterar, segundo o item 6.1 do referido documento, nele o IAS se compromete a, na medida de suas possibilidades e desde que a prefeitura esteja adimplente com as obrigações assumidas neste convênio, a fornecer apoio técnico, através da agência técnica que vier a contratar, a qual, a exclusivo critério do IAS, poderá realizar capacitações presenciais, acompanhamento direto (“in loco”) e/ou indiretos (“a distância”) e gerenciamento das ações dos programas.

Os termos “na medida de suas possibilidades” e “a exclusivo critério do IAS”, demonstram que o instituto não tem obrigatoriedade em nenhuma ação, visto que ele pode alegar impossibilidades para execução de suas ações.

No escopo do convênio, cláusula 2ª, das responsabilidades do IAS, item 2.1, reitera a palavra possibilidade, a) envidar os seus melhores esforços e disponibilizar, na medida de suas possibilidades, apoio necessário à execução das atividades desenvolvidas no âmbito deste convênio. Os outros itens de que trata das responsabilidades do IAS, não trazem elementos de

cumprimento obrigatório, em um deles é dito, “ao IAS é garantido o direito” e em outro “o IAS se reserva o direito de acompanhar”.

A disparidade das responsabilidades é latente quando se analisa a cláusula 3ª que trata das responsabilidades da prefeitura, dentre estas estão: a) cumprir com as obrigações e responsabilidades do convênio; b) assumir inteira responsabilidade por todos os encargos, ônus, alvarás, licenças e autorizações de toda natureza; c) assumir por si, seus empregados, servidores concursados ou terceiros contratados; d) assumir inteira e total responsabilidade pela aplicação de recursos próprios ou captação de recursos; e) atender todas as orientações do IAS na execução dos programas; f) responsabilizar-se integral e exclusivamente pela contratação de mão de obra para a execução dos programas; g) garantir toda a infraestrutura física necessária ao desenvolvimento e integral realização das obrigações assumidas no instrumento; h) apresentar documentação comprobatória das obrigações assumidas; i) zelar pelo bom nome e probidade perante a sociedade, consoante os princípios da transparência, da legalidade e moralidade dos seus atos, bem como dos seus prepostos, empregados, prestadores de serviços e/ou voluntários, diretores e representantes; j) usar todo o conteúdo, metodologias e sistemáticas dos programas, comprometendo-se a não ceder, emprestar, licenciar, onerar, de qualquer forma que seja, para qualquer terceiros, referidos conteúdos, metodologias e sistemáticas dos programas; k) mobilizar escolas e diretorias de ensino para adesão e implementação/execução dos programas; e l) utilizar sempre na íntegra todos os materiais que vierem a ser disponibilizados pelo IAS em função deste convênio.

No excerto acima é possível verificar a gama de responsabilidades assumidas pelo município, entretanto, a contrapartida dessa parceria por parte do IAS não distingue quais ações serão desenvolvidas durante a execução dos programas. É certo que as ações do instituto Brasil a fora são conhecidas, no entanto, ao firmar a parceria, não foi exposta a maneira como a intervenção do IAS vai se configurar, possibilitando a interpretação de que suas ações são esporádicas, sem sequer registrar a quantidade de atendimentos, cursos, capacitações, visitas, etc.; ao que parece tudo o que vai ser executado é de responsabilidade única e exclusivamente do município parceiro, ficando o IAS apenas com os bônus da parceria.

A letra C da cláusula 3ª, trata da disponibilização de “recursos humanos e físicos necessários para a implementação do Programa, os quais deverão estar comprometidos e preparados para a capacitação e a avaliação, que serão realizadas por empresas contratadas pelos Aliados Estratégicos e, para isso, é exigido da Prefeitura que disponibilize espaço físico, bem como libere pessoal ligado à execução do Programa, para que participe de reuniões e cursos determinados pelos Aliados Estratégicos ou por empresas por estes contratadas para tratar da

execução e gerenciamento do Programa. Também é de responsabilidade da Prefeitura providenciar material, didático ou não, que seja indicado pelos Aliados Estratégicos, necessário à implementação do Programa na Prefeitura.

Dados relativos aos recursos financeiros necessários para execução das ações do programa não foram disponibilizados; ao serem interpelados, os responsáveis não souberam precisar como eram feitos os pagamentos e em que sigla orçamentária eram inseridos os gastos, visto que, sabe-se que, para a execução do Programa GN10 é necessário a contratação de serviços dos aliados estratégicos e, neste caso, existem documentos que provam que há custos para a execução do programa. De acordo com o contrato de concessão de uso do *software* feito com a Auge Tecnologia e Sistemas LTDA.

A cláusula quarta do referido contrato, item 4.6, designa que ao município é obrigado a efetuar pagamentos devidos pela concessão do direito de uso de licença do Sistema e pela prestação dos serviços de suporte e/ou manutenção. No item 4.7 consta que é de responsabilidade do ente público parceiro arcar com os custos de horas técnicas, juntamente com as despesas de viagem, hospedagem e alimentação do técnico.

O anexo 1 da parceria firmada traz as responsabilidades do município em relação ao programa Gestão Nota 10 (GN10), nele estão contidos os objetivos e metas principais do GN10, e as responsabilidades específicas do município em relação ao programa.

Dos objetivos do programa estão a institucionalização de práticas gerenciais no cotidiano escolar que proporcionem a substituição da “cultura do fracasso” pela “cultura do sucesso”. Nesse ponto se faz pertinente registrar que o pensamento neoliberal se faz presente, que condiciona o sucesso escolar a práticas mercantis,

pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006, p. 14).

Essa influência do mercado na condução da educação tem seus tentáculos ligados ao Plano de Reforma do Estado Brasileiro, capitaneado por Bresser Pereira, tema já discutido anteriormente, tendo como viabilizadora dessa tendência, a Terceira Via de Antony Giddens, que,

ao invés de optar exclusivamente pela diminuição do aparato estatal mediante a privatização de sua estrutura e pela transferência para o mercado da oferta

de serviços públicos, indica a necessidade de reformá-lo, por meio da adoção de mecanismos de gestão vigentes no campo empresarial. (ADRIÃO; PERONI; 2009, p. 107).

Vê-se que o pensamento neoliberal está implicitamente incrustado nas orientações do instituto, atendendo às prescrições desenhadas na Reforma do Estado brasileiro. O termo de parceria traz em seu bojo os princípios de gestão gerencial, assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado. No item “c”, um dos principais objetivos do IAS é a capacitação das equipes da secretaria e das unidades escolares; nela é descrito que todos desempenhem suas funções e atribuições, com foco em resultados e metas. “A importação de práticas gerenciais comuns ao setor privado da economia, incluindo nas agendas públicas temas como: eficiência, eficácia, produtividade, avaliação e controle de resultados, satisfação do consumidor, delegação e gestão participativa, prevenção e controle de gastos” (JUNQUILHO, 2002, p. 2).

De acordo com o programa GN10, dentre as responsabilidades da prefeitura em relação à gestão, ficou acordado que: o município elabore programa de ensino que incorpore matrizes de competências e habilidades, e planos de metas para os indicadores; vê-se que o instituto constrói um documento unilateralmente para ser executado pelo município, e essas exigências fazem parte dos acordos feitos em diversos municípios, conforme já estudado por Adrião e Peroni, 2011. A incongruência pode ser aferida na proposta do IAS, exime-se de qualquer responsabilidade em relação àquilo que é por ele criado e proposto ao município. Institui as obrigações, o cumprimento de metas com vistas ao alcance de resultados, mas controla tudo à distância, através de computadores via internet.

Outro vértice dessa análise consiste no item “c” que pontua a necessidade de o município desenvolver e regulamentar a autonomia das unidades escolares – administrativa, pedagógica e de gestão financeira. O liame deste discurso possibilita argumentar que a preocupação com as normativas é evidente, visto que, para o poder do IAS ser legítimo, precisa estar alicerçado na legalidade. Seus materiais instrucionais são fundamentados no ordenamento legal da educação nacional, da CF de 1988, a um conjunto de leis, decretos, portarias, enfim, buscando a base legal de suas ações para o exercício do poder sobre seus parceiros, mesmo que estes já venham realizando ações nesse sentido. A propositiva, aproxima-se das formulações de Marx sobre o funcionamento da burocracia.

Dado que a burocracia, de acordo com a sua essência, é o 'estado enquanto formalismo', também o é de acordo com a sua finalidade. A verdadeira finalidade do Estado surge, portanto, à burocracia como uma finalidade contra o Estado. O espírito da burocracia é o 'espírito formal do Estado'; logo, transforma em imperativo categórico o 'espírito formal do Estado' ou a falta

de espírito real do Estado. Aos seus próprios olhos a burocracia é a finalidade última do Estado. Dado que a burocracia assume como conteúdo os seus objetivos 'formais', entra sistematicamente em conflito com os objetivos 'reais'. É assim obrigada a dar o formal como conteúdo e conteúdo como formal. Os objetivos do Estado transformam - se em objetivos da burocracia e os objetivos da burocracia em objetivos do Estado. (MARX, 1978, p. 72-73).

Nesse sentido a burocracia objetiva alcançar a eficiência técnica, com rotinas prontas sendo executadas pelo ente público, trazendo em si um significado político, pois, utiliza-se de indivíduos que se servem dela para afirmar-se no poder. A autonomia defendida pelo GN10 aproxima-se das práticas de abandono e privatização criticadas por Paro (2007), uma vez que, de acordo com a parceria item “d”, essa autonomia objetiva que os diretores sejam responsáveis e responsabilizados pelo cumprimento de metas e resultados estabelecidos pela secretaria de educação. Destoante a isso, Libâneo (2013) pondera que a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa, com poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, além de manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros.

O item “e” do referido termo, preconiza que o município deve responsabilizar os diretores das unidades escolares através de assinatura de termo de compromisso, pelos resultados e alcance das metas previstas para os indicadores de sucesso e vincular sua permanência no cargo em função desse alcance. Assim, o aumento da autonomia financeira e administrativa, no âmbito das secretarias municipais de educação e escolas, tende-se a responsabilizá-las pelos resultados escolares de seus alunos (ADRIÃO; GARCIA, 2008).

O item “j” prevê que o município estabeleça a implementação da seleção/promoção de dirigentes escolares por competência técnica/administrativa e pedagógica, através de prova de conhecimento e comprovação de experiência. Viabilizar a seleção meritória dos diretores da rede pública municipal de ensino contrasta com o provimento para o cargo de diretor da escola pública, que tem sua origem na defesa de eleição direta com a participação da comunidade escolar; nesse caso, os critérios estabelecidos pelo IAS sobrepõem a competência técnica à política.

Em relatórios de pesquisas coordenado por Theresa Adrião e Vera Peroni (2011), realizadas nas cinco regiões do país sobre as consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna, indicaram que houve influência na gestão da educação.

Em relação à forma de provimento ao cargo de diretor, no município de Altamira-PA, a recomendação do instituto era de que fossem adotados os critérios técnicos para a escolha de diretores, por meio de provas, entretanto, ainda perdura a indicação política. Em Campo Grande - MS a seleção meritocrática também foi uma das orientações, no entanto, o poder executivo é quem nomeava e exonerava os diretores da rede. Em Pico Brillante - MG ocorreu a realização do processo de seleção de diretores por critérios de competência técnica e validação pela comunidade escolar. Em São José do Rio Preto, embora a Lei nº 4.834 instituísse a eleição como critério para o provimento ao cargo, ela nunca chegou a ocorrer. Em Cáceres-MT consta que, apesar de a eleição de dirigentes ter sido instituída desde 1998, na prática o cumprimento desse dispositivo não acontecia na totalidade. A partir da 2004, a candidatura era vinculada à curso de aperfeiçoamento em gestão e um ano depois ficou condicionada ao cumprimento de metas na unidade escolar. São José dos Pinhais - PR implantou a escolha de diretores em um sistema misto de critérios técnicos e consulta à comunidade. Em Joinville-SC, o critério meritocrático não fora instituído, visto que a escolha de dirigentes escolares se dava sob duas formas distintas ou simultâneas: Indicação do Secretário de Educação e/ou políticos (vereadores) do município; ou lista tríplice feita na escola. No município de Teresina-PI adotava-se a eleição para dirigente escolar; após a presença do IAS, a permanência no cargo ficou condicionada ao cumprimento de metas (ADRIÃO; PERONI, 2011).

No município de Ji-Paraná, apesar do termo de parceria e a Lei Municipal de gestão democrática, Lei nº 3.256/2019, preconizar que a forma meritocrática deve ser implementada para provimento ao cargo de diretor (mesmo não sendo a mais democrática); ainda perdura a indicação política, indicados pelo executivo municipal, ou, até mesmo, pelo legislativo municipal, desrespeitando a linha limítrofe entre os poderes. As interferências nessa forma de provimento ao cargo de diretor tornam-se potencialmente nocivas à democracia participativa.

No ano de 2016 foi assinado o Instrumento Particular de Licenças e Outras Avenças (convênio) entre o IAS e o Município de Ji-Paraná, para as soluções educacionais, Programa Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, com prazo de duração de 01 de abril de 2016 a 01 de fevereiro de 2017. Nele não houve alteração nas cláusulas dos contratos anteriores. Reafirma-se neste que o Programa Gestão Nota 10 visa promover a eficiência da rede pública de ensino, através da gestão da aprendizagem, do ensino, da rotina escolar e da política pública educacional. O objetivo é a continuidade do uso das metodologias e instrumentos pedagógicos e gerenciais, como forma de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e jovens atendidos.

No ano de 2017 não foram encontrados muitos registros de atividades, nem recomendações, capacitações, etc.; foi encontrado apenas um e-mail informando os contatos telefônicos e o técnico responsável da empresa Auge Tecnologia e Sistemas, prestadora de serviços técnicos de capacitação, manutenção, suporte e hospedagem para o sistema informatizado de gerenciamento dos programas educacionais do IAS, o SIASI (Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações).

Em 2019 foi assinado o Termo de Licença de Solução Educacional entre o município e o IAS, nele estão prorrogados os prazos de vigência até o dia 29 de fevereiro de 2020, podendo ser prorrogado mediante celebração de Termo Aditivo. Não houve nenhuma mudança nos termos anteriormente assinados que incluem os programas Gestão Nota 10 e Circuito Campeão.

Ao verificar toda a documentação encontrada, que versa sobre a parceria do IAS com o município de Ji-Paraná, foi aferido que o instituto propõe intervenções no setor público, entretanto, a realidade material, concreta, é dinâmica, contraditória, e por isso a implementação de algumas políticas defendidas pelo IAS não ocorreram conforme o que estabelecido; dentre elas estão a forma de provimento ao cargo de diretor por mérito, a responsabilização formal dos diretores pelo não atingimento de metas, calendário unificado para alunos do ensino fundamental entre as redes municipais e estaduais de educação. Assim percebe-se que o escopo das propostas não foi atendido em sua totalidade, visto que a realidade educacional é moldada pelo tecido social local que, neste caso, atendeu em parte às aspirações do IAS na tentativa de engessar processos cada vez mais complexos em normas e regras previamente estabelecidas com aspectos ideológicos consubstanciados às premissas mercantis na formulação de leis, normativas e capacitações.

3.3 O RETROALINHAMENTO DA PARCERIA COM AS LEGISLAÇÕES E DELIBERAÇÕES MUNICIPAIS.

A Lei municipal nº 3.256, de 28 de junho de 2019, que dispõe sobre a Gestão Democrática na administração do Ensino Público Municipal de Ji-Paraná, possui dissonâncias da democratização da educação com vista à emancipação social do educando, ela possui aspectos alinhados à lógica mercantil gerencial postulada pelo IAS.

Para a compreensão do conjunto das relações e tensionamentos existentes nesse contexto, é preciso entender que há dois grupos distintos que lutam nessa arena que é a educação. Concordando com Heloani (2018), os dois grupos se dividem em profissionais da educação que têm seu ideário firmado nas convicções de uma educação humanista e, do outro

lado, os reformadores empresariais que evocam que a boa educação é aquela que propicia as habilidades cognitivas instrumentais e coerentes com o pragmatismo demandado pelas operações genéricas do mercado instável e flutuante.

Peroni (2015) pontua alguma das ações desse segundo grupo na proposição e execução das políticas educacionais influenciadas pelo mercado, como por exemplo: os recursos públicos sendo repassados para instituições privadas, ao invés da expansão da oferta pelo setor público, a precarização do trabalho docente, o currículo sendo ditado pelo setor privado, além da direção e execução das políticas educacionais por meio das “parcerias” firmadas entre o setor público e o privado como forma de intensificar o poder do mercado com a inclusão de práticas gerencialistas sob a égide neoliberal.

Sob esse prisma, Adrião (2014) registra três tendências principais na privatização e mercantilização da Educação Básica no Brasil, que são: assessoria à gestão educacional pelo setor privado, a incorporação nos currículos das escolas públicas de materiais negociados por empresas, a transferência de recursos públicos para instituições privadas sem fins lucrativos, além das desonerações que podem ser entendidas como o financiamento indireto à educação privada.

As normativas do PME 2015-2025, a Lei nº 3.256/2019 e as “orientações” do IAS possuem características bastante consoantes em relação à democratização da educação. E para essa análise, o quadro abaixo apresenta, na primeira coluna, as estratégias do PME que versam sobre a gestão democrática e as parcerias; na segunda coluna os artigos, parágrafos e incisos da Lei de Gestão Democrática nº 3.256; e na terceira coluna estão pontuadas as estratégias e orientações do IAS presentes nos seus programas, nas páginas oficiais e documentos do instituto e em estudos consolidados de autores/as com vasta experiência na temática.

Quadro 8: Comparativo entre o PME, a Lei n. 3.256/2019 e o IAS

PME 2015-2025	LEI N. 3.256/2019	ORIENTAÇÕES DO IAS
PARTICIPAÇÃO		
7.9 – Participação da comunidade no planejamento e aplicação dos recursos.	Art. 1º Inciso VII – Eficácia no uso dos recursos humanos e financeiros.	Racionalização, otimização, eficiência e gerenciamento de resultados.
7.13 - Participação da comunidade na definição da organização pedagógica e de gestão das escolas do campo e indígenas.	Art. 1º Inciso II – Livre organização dos segmentos da comunidade escolar (na forma estabelecida nesta lei.)	Não há qualquer menção nos documentos do IAS às escolas do campo, nem indígenas (esta última atendida pela rede estadual de educação).
7.14 – Educação ser assumida como responsabilidade de todos.	Art. 6º Inciso II - Garantia de participação dos segmentos da comunidade escolar nas deliberações do Cotidiano Escolar.	Responsabilização formal dos <u>diretores pelos resultados</u> . Todos os atores sociais precisam trabalhar em rede, num espírito de corresponsabilidade, para cumprir os compromissos democraticamente estabelecidos e fazer avançar a agenda da educação.
16.3 – Estimular e promover a constituição dos Grêmios estudantis e associação de Pais.	Art. 6º Inciso II – Participação da comunidade escolar nas deliberações do cotidiano escolar.	Autogestão: inclinação a ser organizado, esforçado e responsável. O indivíduo é eficiente, organizado, autônomo, disciplinado, não impulsivo e orientado para seus objetivos. Engajamento com os outros: orientação de interesses e energia em direção ao mundo externo, pessoas e coisas. O indivíduo é caracterizado como

	<p>Art. 36. As escolas incentivarão o protagonismo estudantil e deverão implantar como instrumentos de Gestão Democrática na (o):</p> <p>I. Educação Infantil, a Roda da Conversa;</p> <p>II. Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, a escolha do líder de sala;</p> <p>III. Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e na Educação de Jovens e Adultos, a criação do Grêmio Estudantil.</p>	<p>amigável, sociável, autoconfiante, energético, aventureiro e entusiasmado.</p> <p>Amabilidade: Tendência a agir de modo cooperativo e não egoísta. O indivíduo amável ou cooperativo se caracteriza como tolerante, altruísta, modesto, simpático, não teimoso e objetivo²¹.</p>
AUTONOMIA		
3.11 – Autonomia Pedagógica por meio de descentralização de recursos financeiros.	<p>At. 1ª Inciso I – Autonomia pedagógica, administrativa e financeira.</p> <p>Art. 3º - A autonomia Pedagógica será assegurada pelo referencial proposto pela SEMED.</p> <p>Art. 4º - As escolas elaborarão o seu Plano sob a coordenação do diretor.</p>	<p>Regulamentar através de legislação específica a autonomia das unidades escolares- administrativa, pedagógica e de gestão financeira afim de que os diretores sejam responsáveis e responsabilizados pelo cumprimento das metas e resultados estabelecidos pela Secretaria de Educação.</p>
7.9 – Transferência direta de recursos para a escola.	<p>Art. 1º Inciso IV - Transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos.</p>	<p>Repasse de verbas às escolas, “sugestão” do IAS.</p> <p>O IAS não disponibiliza dos seus dados para a comunidade escolar.</p>
8.14 – Dar autonomia às instituições do campo e indígenas para organizar o trabalho pedagógico e calendário escolar.	<p>Art. 2º - O estabelecimento de ensino está sujeito à supervisão da SEMED</p>	<p>As escolas estão sob o comando do IAS através de capacitação, material pedagógico e de gestão.</p>
16.5 - Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira.		

²¹ Material utilizado na formação continuada de 2018 para os gestores sobre a educação integral – competências socioemocionais.

17.8 Autonomia financeira através de repasse mensal de dinheiro direto para as escolas.	<p>Art. 40. A autonomia da gestão financeira das instituições será assegurada pela gestão dos recursos financeiros repassados por órgão federal, estadual, municipal ou doações, na forma da Lei, para a manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>Art. 41. Todos os recursos financeiros recebidos pela unidade escolar, sejam eles: públicos, doações, na forma da Lei, e eventos deverão ser utilizados com autorização do Conselho Escolar, conforme legislação específica, e as prestações de contas devem ser publicizadas.</p>	
COLEGIADOS		
7.14 – Ampliar o controle Social sobre o cumprimento das Políticas Públicas Educacionais. 16.1 – Formação dos membros dos diversos colegiados. Disponibilidade de recursos financeiros, assessoria técnica e recursos financeiros.	Art. 13 - O Conselho Escolar: XIII. participar da elaboração, discussão e aprovação: b) do Plano de Aplicação de Recursos Financeiros captados pela unidade educacional, oriundos de transferências, repasses ou programas e deve fazer parte do Plano Integrado da Escola.	Não há menção no Termo de Parceria, dos instrumentos de gestão democrática como o Conselho Escolar e grêmios estudantis.
16.4 – Constituição dos Conselhos Escolares com vistas à participação e Controle Social.	<p>Art. 1º Inciso III – Participação da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados.</p> <p>Art. 6º Inciso I – Participação de representante da comunidade escolar ao Conselho Escolar.</p> <p>Art. 12 - Parágrafo Único. Os Conselhos constituirão as Unidades Executoras responsáveis pelo recebimento, execução, prestação de contas e aplicação dos recursos financeiros.</p> <p>Art. 13. Funções do Conselho Escolar. II. definir as diretrizes, prioridades e metas de ação da escola; III. fiscalizar a gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade educacional; IV. acompanhar e avaliar o desempenho da escola; V. apreciar e deliberar sobre problemas de rendimento escolar dos alunos; VI. criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar; VII. fiscalizar o cumprimento do calendário escolar.</p>	<p>Graus mínimos de poder e muitas responsabilidades.</p> <p>_____</p> <p>As metas são fixadas pelo IAS. A escola apenas cumpre. Dias letivos; Frequência dos professores; Frequência dos alunos; Reprovação por falta; Índice de aprovação; Correção de fluxo; Alfabetização da 1ª série. Além da quantidade de livros lidos, capacitações, visitas às</p>

	VIII. acompanhar a evolução dos indicadores educacionais como: evasão, aprovação, reprovação, aprendizagem, índice de proficiência. X. dar publicidade às decisões do Conselho Escolar no âmbito da comunidade escolar; XI. propor diretrizes ao planejamento anual da unidade educacional e acompanhar seu desenvolvimento;	escolas etc. A função dos conselhos ou APPs é subsidiar a verificação das metas e dos resultados, “indicadores de sucesso”.
17.4 – Capacitação dos Membros do FUNDEB e realização de audiências públicas – visando o fortalecimento dos instrumentos de controle social e a transparência.	Art. 45. A SEMED promoverá cursos de formação continuada para o exercício da função de Diretor.	As capacitações do IAS contemplam apenas os diretores escolares.
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO		
Não há menção sobre o Projeto Político Pedagógico no PME.	Art. 3º - O referencial pedagógico é proposto pela SEMED.	Currículo fornecido pelo IAS.
	Art. 13- O Conselho Escolar: XIII. participar da elaboração, discussão e aprovação: a) do Projeto Pedagógico Escolar da unidade educacional, propondo modificações, sempre que necessário;	Quem direciona como deve ser elaborado o PPE é o IAS. Tanto as questões pedagógicas, financeiras e administrativas.
PROVIMENTO AO CARGO DE DIRETOR		
16.6. Desenvolver formação e avaliação específica para definição de critérios técnicos para o provimento ao cargo de diretor. 16.7 – CME criar minuta de lei para provimento ao cargo de diretor com critérios técnicos, de mérito e desempenho profissional. 16.8 – Formação para gestores escolares.	Art. 7º A escolha de gestores através de Seleção Específica. Parágrafo Único. O diretor pode escolher a escola que vai trabalhar. Art. 9º Para o provimento da função de Diretor. IV. ter obtido aprovação em Seleção Específica para Provimento da função de Diretor (a) escolar. Art. 10. III. o Vice-Diretor (a) será indicado (a) pelo Chefe do Executivo. Art. 48. Nas unidades escolares que não houver a manifestação de candidatos interessados em exercerem a função de Diretor Escolar, pode o Chefe do Executivo efetuar a livre nomeação.	Aferição por provas é uma orientação do programa Gestão nota 10 do IAS. Capacitação dos diretores em serviço na perspectiva do gerencialismo. (6 encontros anuais). O material das capacitações é fornecido pelo IAS, desde o conteúdo, até os slides utilizados na capacitação.

Elaboração própria. Fonte: Lei Municipal do PME e de Gestão Democrática e Instituto Ayrton Senna.

As similaridades encontradas na Lei que estabeleceu o PME 2015-2025, na Lei de Gestão Democrática nº 3.256/2019 e nas orientações do IAS, não nos autorizam a afirmar categoricamente que o movimento da Gestão Democrática está totalmente à mercê do instituto, obedecendo tacitamente seus comandos, todavia, é inequívoco afirmar que os programas do IAS pode interferir de maneira substancial na gestão da educação em Ji-Paraná.

A partir das análises, foi possível aferir que os avanços trazidos com o texto legal são ínfimos frente à complexidade da democratização da educação. As leis trazem em seu bojo o discurso da participação, diz a Lei de Gestão Democrática que “é livre a organização dos seguimentos escolares”, porém, é a lei quem dita as normas dessa organização. A participação dos segmentos em órgãos colegiados possui caráter gerencialista na perspectiva de responsabilização da sociedade e docentes, e os diretores pelos resultados. A transparência prescrita no texto legal, afina-se com as prerrogativas neoliberais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, na perspectiva de prestar contas às instâncias controladoras, porém, a prática do IAS não cumprem com essas orientações, pois não permite acesso aos dados fornecidos pela escola a eles.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino, pedagógica, administrativa e financeira é mais um amontoado de letras que não tem valor prático, pois, não revela como será construída essa autonomia; fala-se em autonomia pedagógica com descentralização de recursos financeiros no PME, a Lei de GD apregoa a autonomia pedagógica que será assegurada pelo referencial curricular proposto pela SEMED, o IAS é quem orienta e fornece o referencial a ser seguido tendo como lastro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (lembrando que o discurso da BNCC é instrucional, preparando para a empregabilidade tendo como protagonismo a avaliação). A autonomia financeira se resume à transferência de dinheiro direto para as escolas, numa nítida intenção de responsabilizar os diretores ou colegiados pelo mau uso dos recursos recebidos. Essa autonomia precisa ser construída de acordo com as especificidades locais, no entanto, não houve rompimento da parceria com o IAS que condiciona as vivências escolares às suas experiências “exitosas” Brasil a fora. O que aproxima com a fala de Heloani: “Outro aspecto do gerencialismo é o da autonomia controlada que eleva a visibilidade do sujeito pelo comprometimento com os resultados e os fins pelo pagamento de prêmios de produtividade” (HELOANI, 2018, p. 2018).

Os conselhos escolares são utilizados como Unidades Executoras, que trazem em seu bojo todas as dimensões estratégicas neoliberais numa nítida pretensão de privatização da escola, com funções bem definidas: definir diretrizes, prioridades e metas, fiscalizar a gestão, acompanhar e avaliar o desempenho da escola, deliberar sobre problemas de rendimento escolar, etc.

O Projeto deixa de ser político e passa a ser Projeto Pedagógico da Escola, deixa de lado a palavra político e assume somente a questão pedagógica, como se fosse possível uma escola não ser política, bem alinhado com as defesas do movimento “Escola Sem Partido”. Outra nuance do que tange o PPP, é

que pouco vai influir um projeto construído sobre bases já definidas pelo IAS, pela secretaria, etc.

A forma de provimento ao cargo de diretor é através de provas e títulos, negando que a eleição seja um dos princípios da gestão democrática, pois, nos debates sempre era discutido a legalidade dessa forma de provimento. Além disso, o vice-diretor será nomeado pelo chefe do executivo municipal, como antes da lei, ficando este responsável em assumir a direção em caso de vacância até o final do mandato, que tem duração de quatro anos. E se nalguma escola não houver “candidatos” o executivo continua a nomear. Outra vertente dessa propositura é que o aspirante ao cargo de diretor pode escolher em que escola quer trabalhar, destoando completamente de uma democratização da gestão. A Meta 16 do PME fala em consulta à comunidade escolar, no entanto, as estratégias nem mencionaram essa consulta; na Lei de GD nem foi aventada essa possibilidade, somente foi encontrada na lei a eleição para compor o Conselho Escolar.

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade da eleição de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, em detrimento de posturas universalistas reforçadoras da moderna cidadania. A esse respeito, parece que as eleições tiveram um importante papel na diminuição ou eliminação, nos sistemas em que foram adotadas, da sistemática influência dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais, etc.) na nomeação do diretor. Mas isso não significa que o clientelismo tenha deixado de exercer suas influências na escola. Por um lado, em alguns sistemas continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor; por outro, as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer no exercício de seu mandato. (PARO, 1996, p. 99-100).

Visto sob esse prisma, as propostas legais para a democratização da gestão da educação em Ji-Paraná estão em caminho bívio, em um momento utiliza fragmentos dos princípios democráticos e em outro continua flertando com as orientações neoliberais materializadas pela parceria com o IAS.

3.4 AS APREENSÕES E ACENOS DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO E COMUNIDADE NO QUE TANGE À GESTÃO DA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

De acordo com levantamento feito dos indicadores do Programa de “Gestão Nota 10” em relação às escolas pesquisadas, no ano de 2017 o índice de aprovação ficou em 97.21, sendo que houve escolas com 100% de aprovação. A meta de leitura de livros que era de 40 livros por estudantes atingiu a média de quase 47, variando entre escolas: algumas leram 24 livros e outras 65 livros.

“Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. (FREIRE, 2002, p. 13).

Há ainda outros indicadores de sucesso como frequências, tanto de professor quanto de estudantes, números de reuniões pedagógicas, número de visitas do coordenador; estes dois últimos foram os únicos que não atingiram à média, metas relacionadas à gestão e também reuniões pedagógicas.

Para uma maior apreensão da realidade concreta nas relações que se estabelecem no processo educacional, foram consultados os professores/as, pais/mães/responsáveis, funcionários não docentes, supervisores educacionais e diretores escolares, buscando analisar a totalidade das representações presentes no contexto escolar, com a aplicação de questionário semiestruturado, totalizando 50 (cinquenta) questionários com perguntas específicas para cada ator envolvido no processo educacional, conforme compõem os apêndices desta tese.

Os questionários foram encaminhados via internet, E-mail e ou aplicativos de celular, sem haver contatos presenciais com os pesquisados, as dúvidas em relação às perguntas foram sanadas pelo aplicativo Google Meet, ou Celular; essas mudanças foram necessárias devido ao período pandêmico vivido. Todas essas dimensões e reordenamentos da pesquisa foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, através de novas submissões para análise.

As escolas foram visitadas pelo pesquisador para explicar o motivo da pesquisa, conversar com os/as diretores/as escolares, e expor os motivos que levaram o pesquisador a tratar da temática em tela. Após a aceitação dos colaboradores foram disponibilizados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para a assinatura, e posteriormente, o envio dos questionários por meio da ferramenta Google Formulários. Com alguns participantes, o contato foi através de telefone, com outros chamadas de vídeo via aplicativo *Whatsapp*.

As intempéries causadas pela Pandemia do Corona Vírus e demais condicionantes, trouxeram algumas dificuldades além das já conhecidas pelos pesquisadores, as conversas, os encontros presenciais, as visitas institucionais; as observações nas capacitações foram reduzidas a fim de evitar o contágio e disseminação da COVID 19, entretanto, os objetivos elencados no projeto original, bem como a veracidade das informações e suas interpretações dão sustentação à tese desenvolvida.

As análises realizadas nos questionários aplicados aos colaboradores desta pesquisa trouxeram elementos substanciais que sustentam o argumento de que alguns possuem clareza e posicionamento político com um certo grau de criticidade, entretanto, outros não apresentam uma base sólida de argumentação, além daqueles com comprometimento da sua concepção de educação emancipatória e, ainda, outros alheios completamente das ações geridas no interior das escolas pesquisadas.

O universo de 50 pessoas, trabalhadores da educação e comunidade são, em sua grande maioria, mulheres: 90% das diretoras são mulheres, 100% das supervisoras são do sexo feminino, 50% das professoras são mulheres, 100% Técnicos não docentes são mulheres e 60% pais/mães/responsáveis são mulheres.

Em relação à formação dos colaboradores, foi verificado que todos os diretores são licenciados em pedagogia, apenas uma diretora indicou que tem pós-doutorado, entretanto, nenhum diretor da rede pública municipal das escolas pesquisadas possui nem mestrado, pode ter havido algum equívoco na hora de responder o questionário. Apenas uma das diretoras possui apenas a graduação. As professoras todas têm licenciatura em pedagogia e uma possui especialização em psicopedagogia e gestão escolar. 4 (quatro) pais/mães/responsáveis possuem especialização, 2 (dois) possuem o ensino superior incompleto e os outros 4 (quatro) têm o ensino médio. Dos servidores não docentes, 7 (sete) possuem o ensino superior incompleto e 3 (três) tem especialização. Todas as supervisoras educacionais possuem especialização.

Vê-se que os níveis de escolarização dos partícipes da pesquisa são bastante significativos, nenhum deles possui menos que o ensino médio, a grande maioria já possui nível superior, uma parcela pequena está cursando este nível de ensino e muitos deles já têm uma ou mais especializações.

A participação de todos os envolvidos no processo educacional é condição *sine qua non* para a consolidação da gestão democrática, a inexistência de espaços de participação em processos de trabalhos mais autônomos dificulta aglutinar os membros da comunidade escolar em torno de um projeto de educação que reflita um projeto de sociedade que esteja assentado no exercício das decisões coletivas. Quando isso não ocorre, as escolas tornam-se campos férteis e fecundos para a inserção de “parceiros” na educação.

Os questionários aplicados aos colaboradores da pesquisa trouxeram à tona as implicações da parceria firmada entre o IAS e a prefeitura de Ji-Paraná; neles foram levantados questionamentos acerca da democratização da gestão a partir dos mecanismos como a participação, autonomia, eleição de diretor e como a parceria interfere na consolidação desta.

Os diretores escolares, ao serem questionados sobre a participação dos membros da Associação de Pais e Professores (APPs) nas reuniões e decisões da escola, visto que este é o único colegiado existente, nove dos dez diretores responderam que há sim uma participação.

Muito efetiva. No caso da escola na qual estou a frente neste momento, prezamos pelo DIÁLOGO o tempo todo, a todo tempo, dá muito trabalho, mas buscamos discutir as ideias e chegar a um denominador comum ou próximo disso, pensando sempre em primeiro lugar em nossos alunos que são o motivo da escola existir. (Diretor da escola A²²).

Apenas uma das diretoras respondeu que não há participação, outra respondeu que a escola possui o Conselho escolar e sempre que necessário ele é consultado, no entanto, as escolas municipais, embora exista a legislação que estabelece a criação dos Conselhos escolares, estes ainda não foram efetivados na prática. A participação aqui apresentada se aproxima das convicções de

²² As escolas foram classificadas com as letras de “A” a “J”, afim de assegurar o sigilo das fontes conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Peroni, Oliveira e Fernandes, quando dizem que,

o que se conclama desde então é uma participação do tipo voluntariado, da ajuda mútua dos “amigos da escola”, enfim, das parcerias, uma vez que nestas estão as bases daquilo que se denominou como a participação pretendida pela terceira via e terceiro setor na lógica do público não-estatal. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 773-774)

As supervisoras escolares, ao serem questionadas sobre a forma como se processa a Gestão Democrática nas escolas, foram categóricas em dizer não há gestão democrática de fato.

“A gestão democrática no município de Ji-Paraná está muito distante de acontecer. Partindo da seleção de diretores que ainda não ocorreu, continua sendo por indicação pela secretaria de educação. De acordo com a lei 3.256/2019 a escolha do vice-diretor continuará sendo por indicação (nomeado) da secretaria de educação”. (Supervisora da escola I).

Outra voz que coaduna com essa percepção, diz: “Penso que seja apenas para cumprir uma questão legal que exige uma gestão democrática. A lei ainda não contempla uma gestão democrática, apresenta alguns pontos que lembra gestão democrática” (Supervisora da escola B). Outra supervisora relata não acreditar no que prevê a Lei, segundo ela, “o fator político ainda é decisivo, promovendo “meios facilitadores” de administração e vantagens pessoais” (Supervisora da escola G). Em outra voz, a seguinte ponderação: “Se aplicada na íntegra seria muito bom..., mas na prática ainda temos longa caminhada” (Supervisora da escola A).

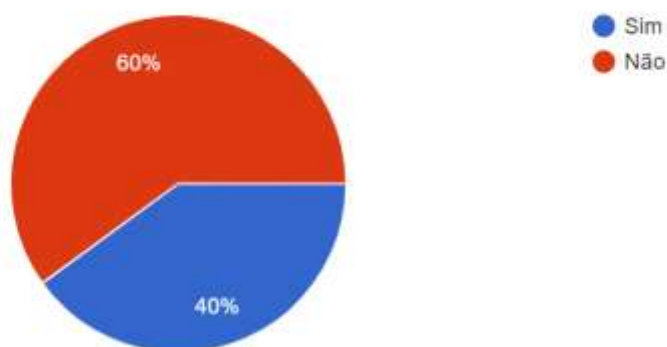
Ao serem questionados sobre a participação dos pais/mães/responsáveis membros das APPs nas reuniões, os diretores foram categóricos em afirmar que todos são convidados pelo gestor e na pauta são definidas ações para execução e posterior avaliação, no entanto, as apreensões dos pais em relação a sua participação nos assuntos escolares não são efetivas, lembrando que os pais partícipes são todos membros do colegiado, APP, com funções e responsabilidades. Quando perguntado sobre conhecimento e elaboração da lei de gestão democrática, apenas uma pessoa disse que participou e que sua participação era “produtiva”, os demais afirmaram que não conhecem, outros não responderam e alguns responderam com “Aaaaaa”, acredita-se que a pessoa ou não sabe, ou não quis responder essa pergunta, visto que, para passar para a próxima pergunta, necessitaria de uma resposta.

Os pais/mães/responsáveis, ao serem questionados sobre sua participação na elaboração do Projeto Pedagógico Escolar (PPE²³), 60% deles responderam que não se lembram se participaram da elaboração, apenas 40% acenou positivamente sobre sua participação. Em relação às reuniões da APP, foi perguntado se há discussão sobre os indicadores de rendimento, reprovação e evasão escolar, 60% deles disseram que o tema é discutido, 40% disseram não lembrar.

²³ O documento conhecido pelos educadores progressistas como Projeto Político Pedagógico (PPP) foi alterado, retirando o termo político e acrescentando escolar.

Quando questionados sobre a Lei Municipal nº 3.256/2019, que versa sobre gestão democrática, foi constatado que a maioria não tinha conhecimento da lei.

Gráfico 07 - O conhecimento dos pais sobre a Lei Municipal nº 3.256/2019



Elaboração própria. Fonte. Questionário semiestruturado destinado aos pais/mães/responsáveis.

Diante dos registros acima, é correto afirmar que a participação dos pais, membros da APP, nas decisões da escola, ainda não acontece de maneira eficaz; alguns diretores afirmam que não tem muitos pais que querem concorrer às eleições para a APP, outra responde o motivo da pouca disponibilidade dos pais em participar, “participar da burocracia que envolve banco e aplicação do recurso, pois demanda tempo que muitos não possuem sobrando” (Diretora da escola D). A falta de tempo foi levantada pela maioria dos diretores para justificar a pouca participação. Apenas uma diretora afirmou que diante das convocações sempre obteve um bom resultado.

Os diretores, ao serem questionados como tem sido a participação da comunidade escolar nas decisões que lhes são afetas, foram quase unânimes em dizer que há efetiva participação de todos; algumas responderam que a participação é bastante intensa, a comunidade é muito ativa, as tomadas de decisão são sempre em conjunto, uma diretora relata a maneira como se dá a participação da comunidade escolar.

Muito efetiva. No caso da escola na qual estou a frente neste momento, prezamos pelo DIÁLOGO o tempo todo, a todo tempo. dá muito trabalho, mas buscamos discutir as ideias e chegar a um denominador comum ou próximo disso, pensando sempre em primeiro lugar em nossos alunos que são o motivo da escola existir. (Diretora da escola J).

As respostas das diretoras ainda continuam sendo positivas no que diz respeito à participação da comunidade: “a escola tem o Conselho escolar, tem representante de todos os segmentos. Sempre que necessário o Conselho é consultado” (Diretora da escola A). Essa afirmação destoa das falas de outros gestores e dos registros documentais encontrados, dado que nenhuma escola tem Conselho Escolar, todas elas possuem apenas a APP, único colegiado ativo nas escolas municipais em Ji-Paraná.

Busco sempre fazer uma gestão pautada na participação de toda a comunidade escolar, embora não conseguimos alcançar todos, devido à falta de interesse principalmente dos pais e responsáveis. Mas sempre me coloca à disposição para esclarecimentos e as decisões são tomadas em conjunto com toda equipe. (Diretora da escola C).

Apenas uma diretora afirmou que os pais não são participativos, essa diretora está no cargo há apenas 02 anos; não se sabe se ela tem uma concepção progressista do que é na verdade a participação como força motriz da gestão democrática, ou se as participações dos pais nesta escola se apresentam pauperizadas. Esta foi a única diretora que disse não haver participação dos pais nas decisões da escola.

Outro vértice da participação foi levantado para saber em quais ocasiões os pais são mais participativos, visto que a grande maioria disse que os pais são muito participativos e as respostas da maioria das diretoras revelaram que eles participam mais em festas, eventos, jantares, rifas para fins “pedagógicos”, outra nos eventos em que o filho tem participação, e apenas uma diretora respondeu “Em reuniões de pauta que trata da aprendizagem dos filhos”(Diretora da escola E).

Essa participação aproxima da afirmação de Pojo, quando diz que,

As ações implementadas nos sistemas municipais de ensino, principalmente, ainda são tímidas em relação ao desafio de potencializar a participação da comunidade escolar nas decisões da escola, quase sempre limitadas ao papel de apoiar (financeiramente) as atividades escolares na realização de seus eventos escolares (datas festivas) e/ou no cumprimento das atividades extraescolares que são demandadas aos alunos que façam em casa. (POJO, 2014, p. 46).

Outra pergunta se refere a em quais momentos os pais são chamados a participar na escola; um respondeu que “Sempre que necessário para discutir coisas referente a alunos”, outro disse “sempre que a equipe gestora percebe necessidade” teve um que disse “na reunião bimestral” e outro “sempre”, os demais não responderam.

Ao serem consultados se já identificou alguma irregularidade na utilização dos recursos da escola, 80% dos colaboradores disseram que nunca identificaram nenhuma irregularidade, no entanto, ao serem questionados sobre as irregularidades identificadas e quais atitudes adotadas a partir da constatação, a grande maioria disse ter solicitado providências ao presidente da APP, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 08 - A quem recorre ao identificar irregularidades?

Elaboração própria. Fonte: Questionário semiestruturado destinado aos



pais/mães/responsáveis.

Assim, percebe-se que os pais apresentam uma concepção dúplice ou inculta, no que tange às irregularidades identificadas na aplicação dos recursos da escola. Outra fala que induz o pensamento de uma pseudo participação está na afirmação de que todos os pais e servidores técnicos não docentes participam ativamente do Projeto Pedagógico Educacional, entretanto, as periodicidades das reuniões são ditas por eles que acontecem somente quando há uma decisão a ser tomada; dois deles disseram que elas acontecem bimestralmente e outro mensalmente. Na fala de uma supervisora, a participação dos pais no processo educacional ocorre,

através das reuniões de pais, falamos no geral e também em reuniões específicas com os pais de alunos que possuem baixo rendimento ou que percebemos a desmotivação para a realização das atividades, buscamos assim minimizar eventuais reprovações e fazer com que a família valorize o potencial das crianças, motivando-os e incentivando. Não é fácil, mas é possível. Não podemos desistir. Fazemos visitas, encaminhamos para os órgãos competentes. (Supervisora da escola J)

A participação direta dos estudantes ainda é dificultada pela falta de organizações de estudantes; apesar da Lei nº 3.256/2019 preconizar a criação dos grêmios estudantis em todas as escolas municipais, a falta de implementação impossibilita sua livre manifestação, ficando a cargo dos pais a sua representação. Conforme pontuado no questionário, os estudantes não constituem partícipes diretos: mais de 50% dos diretores responderam que eles participam através de representação dos pais, 30% disseram que a sua participação se dá quando são consultados em assembleias, e 20% diz que eles não participam e os impeditivos, segundo os diretores, acontecem pela idade dos estudantes, a maioria do ensino fundamental no primeiro segmento. Neste caso, dificilmente os anseios dos estudantes são levados à discussão e tomadas de decisões, porque os estudantes são representados pelos pais e estes pelo representante na APP, que tem pouca ou quase nula participação nas reuniões.

Vê-se que as aspirações do programa Gestão Nota 10 para a “solução” dos problemas educacionais não atentam para uma democratização da gestão, dado que as promessas de garantia de eficiência e eficácia, nas quais se sustentam as bases do IAS, a escola deixa de ser palco das

transformações democratizantes, concordando com o modelo gerencialista em curso, invertendo, assim, os significados da gestão participativa que, através da relação público-privada, “reintroduziu esses termos para mascarar o exercício do poder do Estado por uma classe, em seu próprio benefício, jogando uma cortina de fumaça sobre as relações sociais” (LOMBARDI, 2005, p. 79). Assim, os embates em torno da gestão educacional, camuflados de democráticos, buscam consensuar com a participação social um projeto capitalista de sociedade, corrompendo seu sentido original.

A participação de todos na construção da autonomia escolar (pedagógica, administrativa e financeira) ainda é deficitária, pois, segundo as supervisoras colaboradoras da pesquisa, ao serem questionadas sobre o grau de autonomia das escolas na quais laboram, elas entendem que não há.

É uma autonomia camuflada, a começar do calendário escolar que precisa seguir o que a rede municipal de educação estabelece. O preenchimento rigorosamente, mensalmente de várias fichas da rede vencer, realização de projetos pré-estabelecidos pela secretaria de educação com data de início e fim, entre outros. (Supervisora escola A).

Percebe-se que, mesmo o IAS trazendo em seus textos a fala da construção de autonomia, a Lei que regulamenta a gestão democrática ponderar sobre o tema, ela ainda constitui um mecanismo distante da democratização, numa nítida transferência de competências por meio de leis e decretos da administração central para as escolas.

A construção da autonomia se deve à participação de todos os envolvidos no processo educacional e essa participação se dá através de instrumentos próprios, como a construção das propostas educacionais, como é o caso do Projeto Político Pedagógico, que em Ji-Paraná é nomeado de Projeto Pedagógico Escolar (PPE); sobre essa construção uma supervisora registra que,

É um documento já que inicialmente as escolas utilizam um modelo que era de outra escola. Já observei em outra escola que uma servidora disse que era o mesmo a qual tinha ajudado a construir, que o PPE em questão estava com o seu texto de origem. Nas escolas que passei a direção pega o documento, pede para Secretaria atualizar dados, Supervisão colocar questões pedagógicas e depois apresenta ao grupo para possíveis ajustes, concordância textual e palavras. Sempre ocorre às pressas pois faz isso quando solicitado pela SEMED ou CME. Os estudos e pesquisas que devem conter sobre a clientela, pois muda, todos os anos mudam, não há. (Supervisora escola B).

Em relação à construção do Referencial Curricular a maioria das participantes disse que o IAS é quem orienta como ele deve ser implementado, contrastando com as prerrogativas da LDBEN 9.394/1996, no que tange à construção da autonomia das escolas.

Diante disso, é possível dizer que o Art. 15 da LDBEN 9.394/1996 não foi cumprido pois, não foram assegurados às unidades escolares o progressivo grau de autonomia, pode-se até afirmar que as Parcerias Público-Privadas implementadas contribuem para que haja uma regressão nos graus de autonomias das escolas. O art. 23 da LDBEN, parágrafo 2º, preconiza que “O calendário escolar deverá

adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996). Essa prerrogativa está presente no texto do PME/2015, mas somente estão contempladas as populações indígenas e do campo com a flexibilização do calendário.

Ainda em relação à autonomia pedagógica das escolas, foi perguntado sobre a discussão e construção do referencial curricular, 60% das supervisoras responderam que o IAS indicava como deve ser o referencial curricular e 40% delas disseram que é através da secretaria de educação.

Gráfico 09 - Como é construído o referencial curricular?



Elaboração própria. Fonte. Questionário semiestruturado destinado às supervisoras escolares.

Entendendo que o referencial curricular é o condão basilar capaz de orientar os demais documentos orientadores na condução da construção da autonomia pedagógica, verifica-se que, de acordo com a fala das supervisoras é o IAS quem dá o tom das políticas educacionais no interior das escolas municipais de Ji-Paraná. Na fala dos diretores, metade deles disseram que a comunidade escolar participa dessa elaboração, e outra metade disse que não. Quando perguntado com se dá essa participação os diretores disseram que “Através das reuniões apresenta e já aprova ou reprova” (Diretora da escola J); outra responde, “todas as vezes que passamos por modificações do currículo nos reunimos pra apresentarmos nossas colaborações” (Diretora da escola I); outras disseram que é feito através de questionário; as demais disseram que não há participação da comunidade escolar na discussão, “é encaminhado pela Secretaria de Educação” (Diretora da escola B).

O Projeto Pedagógico Educacional (PPE), documento que tem origem no referencial, é construído sem a participação efetiva dos envolvidos no processo educacional, como mostram as falas das supervisoras.

É um documento já que inicialmente as escolas utilizam um modelo que era de outra escola. Já observei em outra escola que uma servidora disse que era o mesmo a qual

tinha ajudado a construir, que o PPE em questão estava com o seu texto de origem. Nas escolas que passei a direção pega o documento, pede para Secretaria atualizar dados, Supervisão colocar questões pedagógicas e depois apresenta ao grupo para possíveis ajustes, concordância textual e palavras. Sempre ocorre às pressas pois faz isso quando solicitado pela SEMED ou CME. os estudos e pesquisas que devem conter sobre a clientela, pois muda todos os anos mudam, não há. (Supervisora da escola B).

Outra supervisora afirma:

Na teoria ela é construída com a participação da comunidade escolar, porém percebo que a falta de conhecimento técnico dos gestores educacionais e aí incluo a falta de treinamento/informação por parte da Secretaria de Educação e Conselho Municipal de Educação junto aos mesmos, gera um temor na construção desse documento, impossibilitando, de certa forma, a participação efetiva das partes essenciais nesse processo. O que torna sua construção copiosa e centralizada na figura da pessoa responsável pela parte pedagógica da Instituição. (Supervisora da escola G).

Das respostas obtidas a esta pergunta, apenas uma supervisora afirmou haver a participação conjunta, escola e comunidade escolar. Todas as demais disseram não haver tal participação, algumas disseram que, na teoria, ela é construída com a comunidade, mas, na prática, a sua construção coletiva é lenta e ineficaz.

Gráfico 10 - Como se dá a participação das supervisoras na prestação de contas



Elaboração própria. Fonte. Questionário semiestruturado destinado às supervisoras escolares.

Através dos dados do gráfico acima é possível inferir que a participação das supervisoras nas prestações de contas da escola, não acontece de maneira eficaz; segundo a maioria delas, apenas ficam sabendo dos recursos através da comunicação, dificultando assim a construção da autonomia financeira das instituições educacionais, ficando a cargo dos diretores e demais servidores a sua responsabilização pelos resultados.

A responsabilização pelos resultados na administração pública sustenta-se na avaliação das políticas e dos programas como meio para medir o seu desempenho e exigir a

prestação de contas dos diretores e funcionários públicos responsáveis, tanto por sua execução como pelos resultados obtidos. (POJO, 2014, p. 79)

Os imperativos de modernização legitimam as bases econômicas nas escolas, que não favorecem a gestão democrática, mas sim, o seu pensamento central passa a ser a racionalização dos recursos, coadunando com o modelo gerencial destoante da gestão democrática no interior das instituições educacionais, transformando o cidadão em consumidor.

A autonomia passou a ser, dentro deste modelo de gestão, a introdução da cultura empresarial na educação, por meio do consentimento advindo da “ilusão” participativa, quando na verdade, há uma desconcentração de funções e de responsabilidades, e que nada tem a ver com o poder de decisão. Parafraseando Platão, é necessário sair da caverna. (POJO, 2014, p. 83).

A constatação de Pojo concorda com a afirmação de Montañó no exposto a seguir.

A alocação destes recursos é controlada por um sistema de prestação de contas à autoridade central, porém a “autonomia” na gestão desses recursos tem atraído cada vez mais o público não-estatal para dentro da escola pelos seus interesses econômicos. Neste aspecto, a gestão escolar é responsabilizada e pressionada para garantir o funcionamento e a eficácia em seu funcionamento e, diante dos obstáculos e das reais condições que se encontram, abrem cada vez mais o espaço para os parceiros de plantão, que aparecem com promessas sedutoras de solução para os problemas. (MONTAÑO, 2010, p, 152, grifos do autor).

O desuso da autonomia na escola emana não só através de práticas autoritárias presentes nas relações hierárquicas, mas também nas novas formas de administrar a escola pública na atual conjuntura da sociedade capitalista, onde o princípio de autonomia escolar é esmagado pela defesa de interesses de grupos particulares que encontram guarida nas reformas estruturais concebidas a partir dos anos 1990.

As determinações vindas de superiores atrapalham o trabalho nas escolas, principalmente do diretor, e acaba controlando o cotidiano escolar. Atenta-se também para o fato de que nem mesmo quem toma as decisões ou formula as políticas educacionais têm autonomia, mas está subordinado à ocupação de cargos em suas estruturas burocráticas a partir de relações políticas clientelistas. (MENDONÇA, 2000, *apud* LUMERTZ, 2008, p. 45).

Atente às novas configurações do público, ainda não se vê, no interior das escolas, movimentos capazes de alterar a dinâmica empreendida pelos grupos que detêm o poder; as participações são pulverizadas não atentando contra o julgo das normas vigentes impostas pelas classes dominantes.

A afirmação acima encontra base de sustentação na fala dos professores sobre a gestão democrática nas escolas; ao serem questionados sobre a melhoria da gestão educacional das escolas, 70% dos que responderam ao questionário disseram que não apresentam propostas para melhorias na gestão, deixando com os diretores as tomadas de decisões, pois são eles quem mais se manifestam durante as reuniões das APPs, os professores e os demais servidores e estudantes não se manifestam.

Com pouca participação, os importantes aspectos das práticas pedagógicas relativas ao ato de educar e sua relação com a sociedade onde se insere a escola e, particularmente, ao papel do professor e de sua relação com a aprendizagem dos estudantes, destoa do processo educacional dos propalados pelos educadores progressistas, que na atual conjuntura só interessa à classe dominante, pois o trabalho do professor, devido a seu conhecimento, experiência e reconhecimento profissional, pressupõe o processo de discussão de ideias e suas consequências na sociedade e que esteja a serviço dos educandos, na elaboração do pensamento autônomo.

Em diversas escolas, alguns diretores assumem as questões financeiras da escola e os vice-diretores as questões pedagógicas; ao serem questionados sobre sua participação nas discussões pedagógicas, 90% dos diretores afirmaram participar das formulações. Segundo eles, “Em todos os âmbitos da escola procuramos estar juntos pra decidirmos as melhores opções” (Diretora da escola I). Apenas uma disse não participar das discussões, os demais apontaram que participam de maneira eficaz dessa discussão. Quando é feita a análise aos demais atores envolvidos no processo educacional, percebe-se que o diretor assume papel preponderante nos rumos da escola, os demais possuem uma tímida participação.

O Programa Gestão Nota 10, enquanto ferramenta de gestão, passa a controlar a escola, através do monitoramento da gestão. O Programa parte do pressuposto de ineficiência do público, introduzindo políticas de acompanhamento de resultados da aprendizagem. O objetivo do Gestão Nota 10 é monitorar a gestão pedagógica da escola a fim de atingir os indicadores que o programa carrega e acompanha.

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

Desconsiderar tais aspectos da sociedade capitalista abre espaço para grupos que defendem uma escola distante dos anseios das classes populares e insidiosamente pactuam para inserir no contexto educacional ideologia persecutória que inviabiliza a democratização das relações no interior das escolas. Florestan Fernandes pondera que,

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. *Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida.* (FERNANDES, 1980, p. 246, grifos meus).

Neste caso, percorrer o caminho real dos privilégios é perigoso, pois as parcerias público-privadas atendem as orientações dos organismos internacionais, sentinelas do mercado e do lucro, num claro e evidente acinte ao processo de desmanche do setor público e da escola pública, estimulando o

mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na composição do currículo através da definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. Para Cury,

A gestão democrática pode ser lida por contraste com a gestão hierárquica que, sob a forma paternalista ou autoritária, tem sido hegemônica na condução da coisa pública. A gestão democrática é mais do que a exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade. Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto o empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com os privados. (CURY, 2004, p. 55).

Tal fala indica que o estreitamento da relação público privada é pernicioso para a efetivação da gestão democrática, visto que esta atenta para os ditames mercantis, conforme já exposto nos documentos do IAS. “É uma proposta feita para investidores aprovarem, quer dizer, autonomia e gestão democrática são vendáveis, principalmente por perder a possibilidade de determinar o produto final” (PERONI, 2011, p. 22). Nessa relação a participação da comunidade escolar é funcional onde os sujeitos colaboram e suas opiniões são parcialmente acatadas. “Por trás da técnica o objetivo é a sujeição, o consenso e a reprodução, portanto, nesse modelo de gestão, assume-se o discurso, parceiros diluindo, desta feita, as possibilidades de emancipação” (POJO, 2014, p. 35).

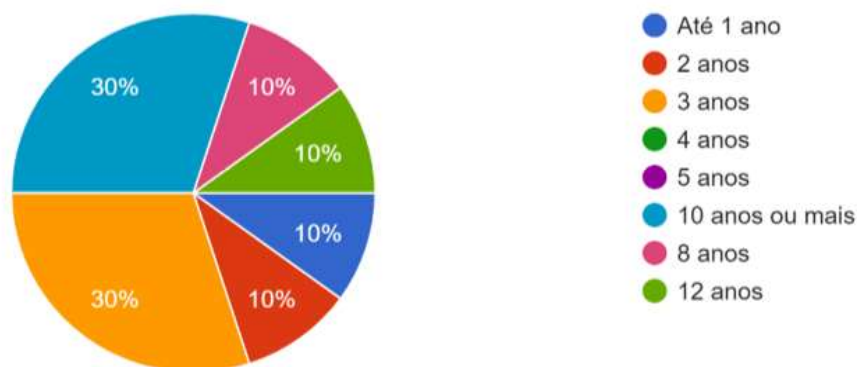
O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 traz em sua meta 19 e apresenta oito estratégias, dentre elas a 19.1 que preconiza a priorização do repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados, que apresentem legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, conforme a legislação nacional, e que considere tanto os critérios técnicos de mérito e desempenho como a participação da comunidade escolar para a nomeação dos diretores escolares. Nesta estratégia o PNE 2014 reafirma a diretriz XVII do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que diz respeito ao estabelecimento de regras claras, a partir de mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola. Acrescenta a participação da comunidade escolar.

Seguindo as mesmas premissas, o Plano Municipal de Educação (PME) 2015 de Ji-Paraná, corrobora os apontamentos do PNE, seguindo *ipsis litteris* a meta 19, no entanto, ao registrar as estratégias para consolidação das metas, não fica acordado a participação da comunidade escolar na escolha dos diretores escolares, esboroando assim, quaisquer aspirações de participação da comunidade escolar na escolha dos diretores educacionais. A Lei nº 3.256/2019, que versa sobre a gestão democrática aprovada em 2019, também não trouxe avanços significativos na participação da comunidade escolar nessa escolha, pelo contrário, como visto anteriormente, ela só preconiza a meritocracia.

Os diretores escolares colaboradores da pesquisa atestam que foram colocados no cargo por indicação política; apenas uma diretora disse ter assumido o cargo após ser aferida por provas e títulos,

no entanto, esta prática nunca foi utilizada de maneira legítima no município, alguns deles estão no cargo há mais de três anos, quatro deles com mais de 8 anos, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 11 - Tempo que é/foi diretor da escola



Elaboração própria. Fonte. Questionário semiestruturado destinado aos diretores escolares.

Ao serem indagados sobre a escolha dos diretores escolares, conforme está preconizado na Lei nº 3.256/2019, alguns deles fizeram ponderações assertivas: “acho que não é a melhor maneira para realizar a escolha do gestor, porque a avaliação será feita e avaliada por quem? E o vice diretor será escolhido” (Diretora da escola A). A fala da diretora levanta hipóteses bastante importantes, pois ela questiona quem elaborará as avaliações e quem irá corrigi-las e, ainda, sobre a forma de escolha do vice diretor, que ainda será por indicação política. Ao analisar as orientações trazidas nos documentos do IAS, encontra-se a exigência de os diretores serem aferidos por provas e títulos (mérito e desempenho), porém, não se fala em vice diretor e a lei supracitada registra que o candidato ao cargo deve ter mais de 3 anos de experiência, conforme art. 7º Inciso III. “ter no mínimo 03 (três) anos de experiência em efetivo exercício no cargo em que fora efetivado;” (JI-PARANÁ, 2019). assim, os cargos de diretores continuariam sendo ocupados por pessoas que já estão na gestão e os vice-diretores seriam indicados pelo executivo municipal, evidenciando que haverá pouca ou nenhuma mudança na realidade posta.

A Lei mencionada acima corrobora com as normativas do termo de parcerias firmado entre o IAS e a prefeitura no ano de 2013, com vigência até 2019, em vários aspectos, dentre elas está a assinatura do Termo de Compromisso, e a duração do mandato de 4 (quatro) anos conforme incisos IV e V da lei municipal e itens “e” e “j” das responsabilidades do município no termo de parceria assinado entre o IAS e o município, e ainda vincula a permanência do gestor no cargo através do alcance das metas previstas nos indicadores de sucesso, atendendo neste caso as premissas mercantis, aspectos comezinhos da gestão gerencial, conforme assegura Peroni. “A administração pública gerencial tem, como estratégias, a definição precisa dos objetivos e a autonomia do administrador para gerir os recursos

humanos, materiais e financeiros. Mas essa autonomia é cobrada através dos resultados” (PERONI, 2003, p. 59).

A fala de outra diretora assinala a dificuldade de tratar do assunto sobre a forma de provimento via eleição direta.

Creio que é um tema polêmico e que ainda necessita de muita discussão pois há ainda muitos conflitos, uma vez que dentro dos aspectos pedagógicos e financeiros já trabalhamos atentos a questão da democratização de todo os assuntos que são importantes para o funcionamento das escolas. Em respeito a escolha dos diretores e seus vices é um caminho ainda longo a se percorrer, uma vez que o tema é polêmico e creio que há necessidade de mais discussão sobre o tema. (Diretora da escola C).

A diretora da escola “B” vê a necessidade da participação da comunidade escolar na escolha dos gestores; segundo ela, “democratizar a escolha dos gestores seria uma opção para que a comunidade escolar no geral participe”. Neste caso, percebe-se que a diretora está se referindo à falta de participação da comunidade na escolha dos diretores, entretanto, essa fala atesta que a participação da comunidade seria uma opção, seria mais um palpite numa perspectiva gerencialista e empresarial, endossadas pelo projeto societário vigente. Sob esse viés, os espaços participativos estão sendo reconfigurados para dar a ideia de que a comunidade educacional está participando das decisões que lhes são afetas, entretanto, essa participação não efetiva um diálogo em torno da elaboração das propostas curriculares, da fiscalização de recursos e da criação de novos projetos que atendam as expectativas comunitárias.

Na fala de uma supervisora sobre a eleição para provimento ao cargo de diretor, a mesma traz o condão das prerrogativas da gestão democrática, “um grande avanço. Penso que é o primeiro passo para uma educação de qualidade. Uma vez que não vivenciamos de fato essa democratização, pois os gestores ainda são indicados pelo prefeito e vereadores” (Supervisora da escola J). As falas dos diretores escolares sobre a eleição são bastante díspares nas suas respostas, apenas dois deles disseram concordar que esta forma de provimento contribui para a efetivação da gestão democrática; dois deles disseram que esta maneira impede a consolidação da gestão democrática e alguns relataram impeditivos nessa forma de escolha.

Dentro deste assunto: escolha do diretor seria o mais viável que o mesmo fosse escolhido de forma democrática e não por indicação como acontece agora. Porém, a forma de escolha que me preocupa. infelizmente sabemos que muitos não tem capacidade de exercer tal função, acredito ainda no princípio de que tem cargos que não são para todos. As vezes as pessoas apresentam conhecimentos, porém não tem habilidade. E o gestor ele não lida só com o burocrático, também tem pessoas envolvidas e alinhar esses dois paralelos não é para todos. (Diretora da escola C).

Outras vozes dos diretores que não consideram que a eleição direta dos diretores pode contribuir para a democratização da gestão da educação: “Eleição de diretor não contribui em nada,

porque a comunidade escolar poderá escolher profissional que não tem atributos para desempenhar uma boa gestão. Poderá escolher "o professor bonzinho" e prejudicar todo um trabalho que vem sendo feito" (Diretor da escola F). Duas diretoras acreditam parcialmente na nessa forma de provimento ao cargo de diretor: "Contribui se houver um eleito capaz, assim como a indicação também" (Diretora da escola G).

Parcial. Eu tenho receio por já está no cargo, vejo que nem todos conseguem esta agilidade administrativa, pedagógica, financeira, precisa ter perfil para o cargo, levar o sucesso do grupo. O diretor influencia muito do direcionamento do sucesso, o líder precisa ter sabedoria também para incentivar a equipe. (Diretora da escola J).

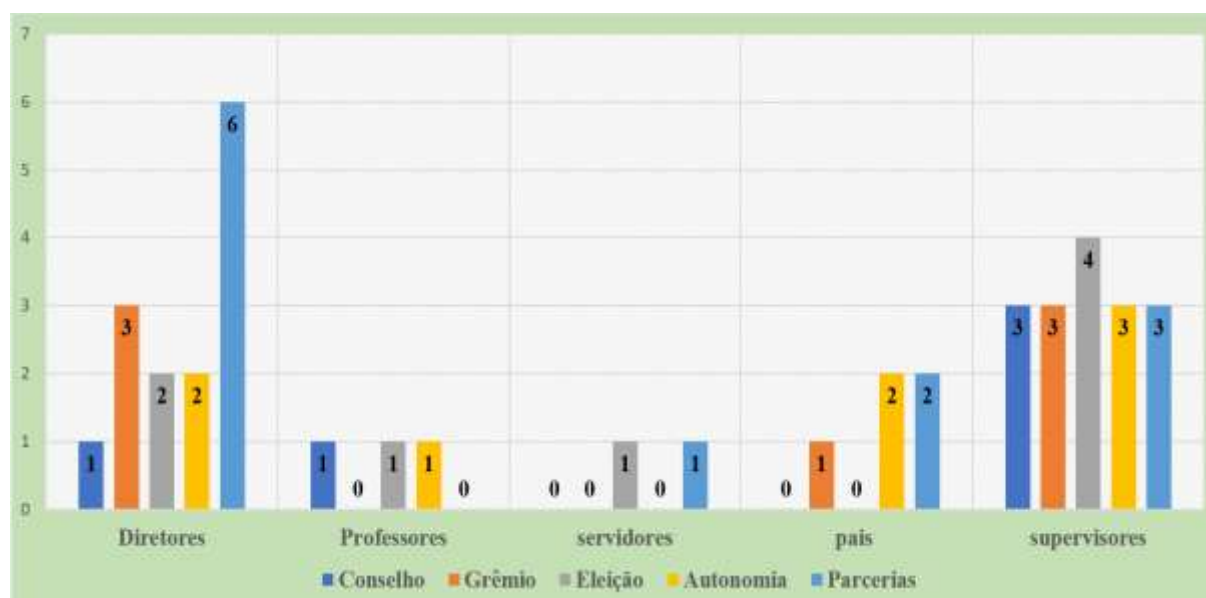
A pesquisadora Oneide Campos Pojo contribui com a discussão em tela registrando que,

Não comungamos da concepção de que um diretor possa ser mal gestor só pelo fato de ter sido indicado ou mesmo que a gestão democrática está irremediavelmente comprometida, mas é fato que tal deliberação já apresenta sem seu nascedouro alguns elementos contraditórios, pois não nasce de um debate de ideias e projetos. (POJO, 2014, p. 212).

Alguns professores, ao serem questionados sobre a forma de provimento ao cargo de diretor, aparentam estar alheios aos mecanismos democráticos de participação: um deles disse que a eleição direta de diretores escolares "pode dificultar por mudar o direcionamento do que já está encaminhado" (Professor da escola G). Apenas uma professora disse que a eleição pode contribuir para a consolidação da gestão democrática. Um representante de pais argumentou que a eleição dos diretores "sim contribui para a gestão democrática, na minha opinião contribui para a construção de uma compreensão diferenciada da escola enquanto espaço público, democrático e solidário" (representante de pais da escola G).

Ao serem interpelados os partícipes da pesquisa, sobre quais dispositivos não são instrumentos da gestão democrática (conselho escolar, grêmio estudantil, eleição de diretores, autonomia e parceria público-privada), a maioria das respostas indicaram que são as parcerias.

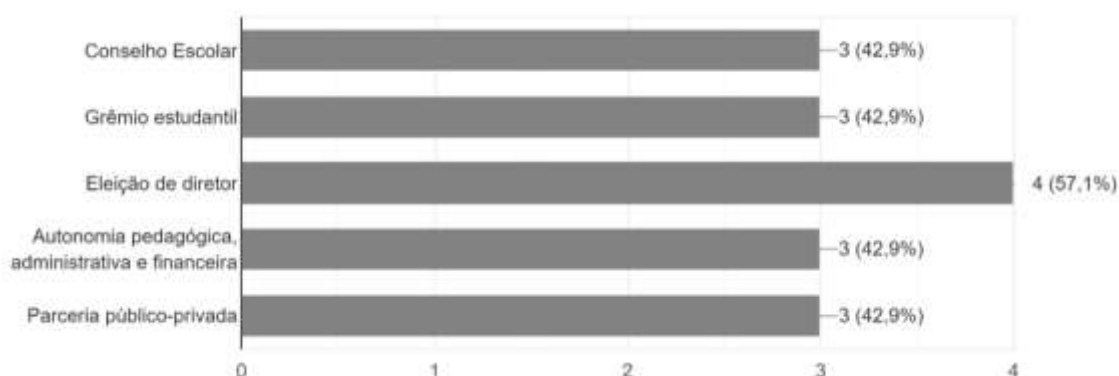
Gráfico 12 - Não são instrumentos da gestão democrática na visão dos partícipes



Elaboração própria. Fonte. Questionário semiestruturado destinado aos colaboradores da pesquisa.

Fica evidente no gráfico acima que a comunidade escolar não compreende quais são os instrumentos capazes de democratizar a gestão educacional. A categoria que mais apresentou respostas destoantes, foram as supervisoras educacionais, elas revelaram que a eleição de diretores não é um instrumento da GD e colocaram o conselho escolar, os grêmios estudantis, a autonomia pedagógica, administrativa e financeira em igual patamar com as parcerias público-privadas. Conforme registra o gráfico abaixo.

Gráfico 13 - Não são instrumentos da gestão democrática na visão das supervisoras



Elaboração própria. Fonte. Questionário semiestruturado destinado às supervisoras educacionais.

Dessa constatação surge a indagação: É possível uma gestão democrática no cotidiano escolar das escolas públicas municipais em Ji-Paraná, a partir da realidade apresentada? E uma das possíveis respostas surge na afirmação de Pojo, quando acentua que,

A escola enquanto coletivo de pessoas em processo de formação, usa-se esse conceito-prática em seu cotidiano, sua possibilidade é, também, determinada nos limites contraditórios do atual modelo societal, embora a tenhamos como referência de um horizonte a ser perseguido. (POJO, 2014, p. 2013).

A nomeação por indicação acaba por reforçar a política do favorecimento, distanciando a escola de uma ambiência democrática, pois as nomeações nem sempre contemplam a necessidade da escola. Dourado rechaça a indicação política e acredita que a eleição direta ainda é considerada umas das formas mais democráticas para o destino da gestão (DOURADO, 2003), e continua.

O questionamento às formas usuais de indicação dos dirigentes escolares possibilitou a emergência de novas modalidades de escolha, destacando-se, nesse processo, a defesa da eleição para dirigentes escolares como uma contraposição ao caráter autoritário e clientelista em que se inserem as práticas escolares. (DOURADO, 2003, p. 82).

Acerca da forma de provimento ao cargo de diretor nas escolas municipais em Ji-Paraná, embora a eleição direta não estar contemplada na Lei municipal, a forma como se dá a nomeação dos diretores atualmente difere do texto legal que preconiza que deve ser por critérios técnicos de mérito e desempenho, Lei nº 3.256/2019, art. 7º, “A escolha de gestores para as unidades da Rede Municipal de Ensino de Ji-Paraná será feita por meio de Seleção Específica para o provimento da função de Diretor(a) Escolar, regulamentada em instrumento próprio” (JI-PARANÁ, 2019). No entanto, ainda perdura a prática de indicação política, categoria que traz consigo as marcas do clientelismo político.

É surpreendente o entendimento de que o processo de eleição de diretores não é suficiente pelo exercício democrático de a comunidade escolher seu representante, sem que para isso tenha que ter um perfil. Entendo que o perfil esteja geralmente relacionado à disposição de um professor de carreira em assumir a gestão de sua escola. E disso não prescinde uma possível formação continuada, após eleição, que balize este dirigente com questões técnicas e administrativas que nem sempre fazem parte da sua formação, sobretudo no caso de professores licenciados. (CORRÊA, 2016, p. 308).

Segundo a autora, as eleições diretas para a direção escolar são sabidamente tidas como as mais democráticas, não somente pelo fato em si, mas porque melhor possibilitam o aprendizado do exercício democrático (CORRÊA, 2016).

Ao serem questionados sobre a lei que versa sobre a gestão democrática no município de Ji-paraná, apenas uma diretora disse ter participado de sua discussão muito antes da sua elaboração; ao serem questionados sobre as mudanças trazidas com o texto legal, apenas uma declarou que houve mudanças no processo educacional da escola após a promulgação da lei, as demais disseram não ter tido quaisquer mudanças na forma de conduzir a escola.

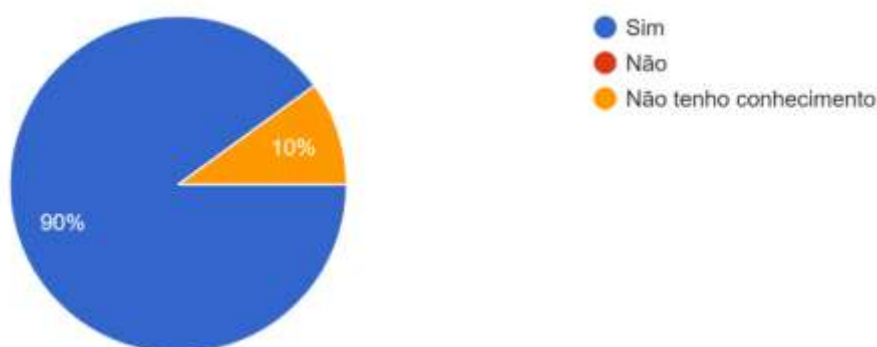
Os servidores não docentes foram unânimes em dizer que não participaram das discussões sobre a lei de gestão democrática, nunca a leram e nem têm conhecimento de sua existência. Dos pais, apenas

dois disseram ter conhecimento, mas nenhum deles participou das discussões ou elaboração. Apenas um professor disse que fez apontamentos na elaboração da lei, os demais disseram que não participaram.

As indagações proferidas atingem o objetivo que é levantar as apreensões dos colaboradores da pesquisa, que é entender o grau de interferência da IAS na condução da gestão da educação e como o instituto se comporta frente as discussões em curso. Os diretores escolares foram unânimes em dizer que o Programa Gestão Nota 10 tem contribuído de forma prática na condução da educação. Uma das diretoras revelou que a contribuição do IAS se dá com temas atuais, temas do cotidiano e auxilia no exercício da função, outra de maneira não menos genérica conclui que “vem contribuir de forma a agregar conhecimentos na prática diária” (Diretora da escola G). Três delas revelaram que através das capacitações há a oportunidade de troca de experiências, os textos ajudam a refletir sobre a prática e os temas abordados servem como parâmetro para a resolução dos conflitos durante a prática de gestão. Estas respostas não configuram mecanismos importantes da gestão democrática, as falas revelam um discurso progressista, mas a prática pedagógico-política é eminentemente autoritária, dificilmente suas práticas respeitam e estimulam a curiosidade crítica nos educandos de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando (FREIRE, 2002).

As interferências do IAS na gestão da escola são notórias diante das respostas das diretoras ao serem perguntadas se as orientações do instituto são acatadas. De acordo com os colaboradores, sim, uma diretora respondeu que apenas quando esta orientação está dentro da realidade da instituição. Perguntou-se como são feitas essas orientações, e as respostas revelaram os mecanismos utilizados pelo IAS para impor suas ideologias no interior das escolas, de acordo com a maioria delas; as interferências se materializam nas formações, através de reuniões e palestras, instrumentais como fichas, registros diários além do número de livros lidos, frequência diária dos professores, estudantes e etc.; de acordo com elas, o programa GN10 contribui para a melhoria da educação, apenas uma diretora respondeu que não tem conhecimento sobre a contribuição do IAS.

Gráfico 14 - GN10 contribui para a melhoria da educação



Elaboração própria. Fonte. Questionário semiestruturado destinado aos diretores escolares.

De acordo com os mesmos, as contribuições giram em torno das formações, dos direcionamentos nas capacitações. A maioria registrou que as contribuições estão pautadas nos instrumentais de verificação de resultados; “as orientações contribuem muito pra educação e as formações oferecidas são ótimas com estratégias baseadas na coleta de dados do cotidiano da alfabetização. Formações sobre temas extremamente relevantes e atuais” (Diretora da escola D). Outra diretora relata que “as orientações do IAS, de como conduzir a prática e a forma de avaliação são fatores importantíssimos que tem nos ajudado quanto ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos nossos alunos” (Diretora da escola H). As demais citam que a contribuição gira em torno da mensuração dos resultados, apenas uma diretora responde que “há reclamações pelos professores, pois existe uma burocracia muito exigida com preenchimentos de fichas tempo esse que poderia ser investido em bom planejamento” (Diretora da escola B).

De acordo com a fala dos diretores escolares, 70% deles acreditam que as interferências do IAS não dificultam a implementação da gestão democrática, “Não vejo a parceria como algo negativo ou empecilho para qualquer avanço na escola. Todos que visam educação de qualidade são bem vindos” (Diretora da escola C). Outro responde, “acredito que não, o Instituto Ayrton Senna - IAS tem sido um grande aliado à educação” (Diretor da escola F). Apenas 3 (três) delas responderam que a parceria traz impeditivos para a consolidação da GD.

Os servidores concordam com os 7 (sete) diretores, para todos eles a interferência do IAS não dificulta a implementação da gestão democrática, pelo contrário, eles acreditam unanimemente que a parceria contribui para a melhoria da educação. Dos professores colaboradores, um acredita que o programa do IAS GN10 contribui para a melhoria da educação, outro respondeu que não contribui e os demais disseram não ter conhecimento. Dos pais, 60% acreditam que a parceria com o IAS não dificulta a implementação da GD.

Ao serem questionadas sobre as reclamações dos professores em relação ao material disponibilizado pelo IAS, as supervisoras foram categóricas ao afirmar que é a burocracia em excesso que mais dificulta o trabalho do professor em sala de aula; uma respondeu “a burocracia em excesso (normalmente se exige positividade nos dados) a falta de autonomia gritante, pois é necessário cumprir o que está estabelecido pelo instituto” (Supervisora da escola G), apenas uma supervisora afirmou que não há reclamações. As respostas a essa pergunta, feita também aos diretores escolares, indicam que as reclamações giram em torno do preenchimento de fichas, todos eles disseram ser esta a única reclamação.

Denota-se, a partir do exposto, que as dificuldades enfrentadas pelos professores estão vazias de significados práticos para a consolidação de uma gestão democrática de fato; a preocupação deles se pauta em tarefas excessivas e não no conteúdo do que está sendo implementado, nem a forma como está sendo conduzida essa parceria. Essa alienação também é percebida na fala dos diretores, pois todos eles

acreditam piamente que a escola na qual atua é uma escola democrática e justificam suas respostas, afirmando que,

Há muita utopia por parte de pessoas com pouco conhecimento da realidade escolar, mas gestão democrática é fazer a comunidade se sentir parte da escola e se identificar com as decisões e dia a dia da escola. Ou seja, deixar a escola ser a comunidade e vice e versa. Tomar decisões é mais que ir a reuniões e perguntar o que cada um acha. É entender as necessidades da comunidade e mostrar para cada um deles que a escola só existe naquele bairro por causa deles. Dar importância às crianças e suas famílias ouvir suas demandas, servir a eles desde sua estrutura. Gestão democrática para mim não é ter reunião com os pais e professores apenas, mas sim ouvir suas demandas diariamente e fazer o possível para atendê-las. (Diretora da escola D).

Em Ji-Paraná há uma corrida desenfreada às escolas que mantêm um alto índice de mensuração de resultados medido pelo IDEB; possibilitou que essas escolas se tornassem seletivas e concentrar estudantes de diversas partes da cidade, filhos de pais com poder aquisitivo substancial, muitas vezes, tirando a vaga de um estudante que mora próximo à escola. Essa preocupação com índices utilizados para ranquear as escolas é muito utilizada pelo IAS, foi objetos de inquirição. Foi perguntado às supervisoras o que achavam desse modelo, ao que a maioria delas respondeu que o ranqueamento ajuda a monitorar as fragilidades existentes. Uma nítida aproximação com o termo “corrigir rumos” do IAS. A fala da supervisora da escola G, indica o que pode ocorrer com o ranqueamento.

É visível a desigualdade cultural e oportunidades educacionais. Gerando um distanciamento social do alunos dentro da mesma esfera. Uma comparação injusta entre os alunos da periferia e de classe social mais favorecida. (Supervisora da escola G).

Outra participante sugere que o ranqueamento das escolas potencializa a meritocracia. O termo está expresso na Meta 16 do PME/2015, como um dos princípios a serem observados na proposição da gestão democrática, mesmo havendo debates e argumentos fortíssimos para que fosse retirada do texto final, no entanto não houve êxito nessa discussão.

Diante de tantas respostas contrastantes com modelo de gestão democrática apregoada pelos defensores progressistas, foi lançada a pergunta final às supervisoras educacionais. Quais mudanças seriam necessárias para que haja uma gestão democrática de fato? Ao que responderam que é necessário a “Escolha de currículo de acordo com a realidade da comunidade escolar. Projetos voltados para o bem estar do aluno dentro e fora da escola” (Supervisora da escola I). Outra responde, “planejamento voltado para a dificuldade de cada criança. Planos individualizados. Profissionais mais capacitados. Aulas mais dinâmicas e criativas, etc.” (Supervisora da escola J).

Para concluir as perguntas feitas às supervisoras, foi perguntado quais mudanças seriam necessárias para que haja uma gestão democrática de fato, voltada para a emancipação do educando. Ao

que uma respondeu: “ser necessário uma mudança de mentalidade... de postura do diretor” (Supervisora da escola A). Seguido a essa resposta, outra supervisora argumenta que é necessário,

Estudos voltados para aprofundamento do tema. Mudança de comportamento e perfil dos gestores. A votação não sei se é interessante por mais que faz parte de uma ação democrática. A votação não sei se é interessante por mais que faz parte de uma ação democrática. Já observei em escolas do Estado devido ao voto, favorecer servidores e pais, gerando corrupção nesses locais, em outras gera muita divergência, clima pouco amistoso entre os servidores participantes (chapas). (Supervisora da escola B).

A supervisora da escola “E” acredita que para haver uma gestão democrática é imprescindível a eleição de diretores escolares. Outra supervisora pondera:

Acredito que a verdadeira autonomia pedagógica. É preciso desvincular-se do sistema do IAS (que está desatualizado desde o ano de 2001) e ter como objeto norteador as diretrizes do MEC (acompanhar as atualizações). Isso possibilitaria uma construção do currículo voltada para a realidade em que a escola está inserida”. (Supervisora da escola G).

Ao considerar as falas dos participantes da pesquisa, é possível inferir que a despeito do modelo pautado no clientelismo político, ainda precisamos avançar na luta para que a gestão democrática da educação deixe de ser apenas uma normativa legal e seja sim, uma conquista coletiva da escola pública no afã de uma educação pública de qualidade e para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que originou esta tese, intitulada *Gestão democrática: as implicações da relação público-privada na educação em Ji-Paraná – Rondônia (2015-2019)*, buscou analisar a implantação da parceria estabelecida entre o município de Ji-Paraná e o Instituto Ayrton Senna (IAS), com foco no *Gestão Nota 10*, tendo sido discutida a temática no contexto do paradigma neoliberal, alicerçado na redefinição do papel do Estado na década de 1990 e os desdobramentos desta para a educação.

O percurso realizado na pesquisa permitiu confirmar que as escolas municipais de Ji-Paraná estão submersas em práticas gerenciais, fruto da parceria com o IAS que obstaculizam a efetivação da gestão democrática emancipatória. Entende-se que a educação constitui uma arena de lutas e que é ainda necessário percorrer um longo caminho, que traz em seu percurso a inquietude latente de perguntar o que pode ser feito com os resultados da pesquisa, visto que as transformações não ocorrem de maneira espontânea. Neste caso defendemos a ideia de que as lutas e embates não são em vão e que ao longo do tempo germine frutos que possibilite a reflexão e transformação.

Ao estudar as implicações da parceria firmada entre o IAS e o município de Ji-Paraná, optou-se por sedimentar a discussão nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, dado que a sociedade de classes é comandada pela classe hegemônica, indicando a impossibilidade de convivência harmônica entre as classes diante de interesses tão antagônicos. As parcerias público-privadas surgem como modelo característico da conjuntura da crise do capital.

Apresentamos o paradigma do pensamento neoliberal, suas contradições na consolidação das políticas sociais vigentes no país, materializadas na Reforma e Reestruturação do Estado Brasileiro em meados dos anos de 1990, que surge de forma “redentora” no afã de colocar um outro sujeito no campo das políticas públicas, materializado na Terceira Via através das parcerias público-privadas numa complexa e nebulosa articulação Estado, mercado e sociedade.

As mudanças trazidas no contexto da crise do capital repercutiram no Brasil trazendo consigo a possibilidade da inserção, atuação e expansão das Organizações Sociais (OS), de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS), Organizações Não Governamentais (ONGs) e das Parcerias Público Privadas (PPP) no âmbito educacional. A reestruturação do Estado a partir das reformas empreendidas por Bresser Pereira em meados dos anos de 1990 fizeram com que as privatizações engatassem uma marcha célere na busca por diminuir o Estado tido como ineficaz, promovendo o mercado como salvador e novas configurações nas formas de gerir o público foram implementadas tendo o mercado como parâmetro de sucesso.

As diretrizes e orientações das reformas exerceram papel preponderante no setor educacional. Dessa forma, por meio das políticas educacionais, foi se introduzindo um modelo de gestão que privilegia mecanismos de controle dos resultados e maior envolvimento do terceiro setor e, no âmbito

dos debates do terceiro setor, o IAS ocupa um lugar de destaque, pois o mesmo se articula com outros grupos de grande vulto no cenário nacional, como é o caso da GIFE, já exposto anteriormente. O IAS é uma entidade que goza de prestígio nacional e internacional e a sua interferência na gestão da educação municipal em Ji-Paraná é vista nas formulações de leis e práticas exercidas no interior das escolas e nos órgãos intermediários (Secretaria de Educação).

As políticas de melhorias na gestão incluem medidas que alteram a função social da escola por uma lógica privatista e gerencial objetivada pelo IAS e materializada nas escolas. É perceptível essa mudança de paradigma, nos índices de mensuração de resultados que ajudam a alavancar o ranqueamento das escolas, nas premiações, numa competitividade descabida, haurida de significado político. Não foram encontrados, no contexto da educação municipal em Ji-Paraná, no qual se insere a parceria, quaisquer argumentos que justificassem a pactuação com o programa de gerenciamento do instituto, Programa Gestão Nota 10.

Um dos argumentos centrais, da tese em tela, assenta na assertiva de que o IAS, através do programa, redefine o papel da escola pública, tanto do ponto de vista pedagógico, como político, contribuindo para a sustentação do *status quo* da classe dominante e firma-se como projeto que atende aos interesses do capital.

Pertinente salientar que, de acordo com as falas registradas nos questionários, parte das aspirações do IAS não foram seguidas de forma efetiva, no entanto, as suas amarras são percebidas nas leis e normas vigentes no município, comprometendo, desta feita, a sujeição das aspirações coletivas aos ditames da parceria atinente ao ideário neoliberal.

Sabe-se que é impossível concluir uma discussão tão ampla e com atores tão complexos como é o caso da educação, especialmente quando se trata de pesquisas qualitativas que analisam o movimento do real. Porém, a síntese a seguir destaca as evidências apontadas na análise da gestão da educação das escolas municipais de Ji-Paraná e como a relação público-privada materializada pelo IAS, presente nas experiências de gestão, revela dados preocupantes e desafiadores no tocante à efetivação da gestão democrática; contudo, é preciso ponderar as contradições que vieram à tona ao longo da análise e que esboçam uma linha tênue entre a gestão democrática emancipatória e a gestão gerencial. Para isto, destaco a seguir algumas respostas às hipóteses que foram levantadas no decorrer da tese pertinentes à finalização deste trabalho.

- A pesquisa constatou que há uma certa distância entre o que define o IAS e o que acontece efetivamente, afirmando que as “soluções educacionais” propaladas pelo IAS constituem um ledó engano, visto que a escola não foi consultada para que se firmasse a parceria com o IAS, a comunidade não opinou sobre suas prioridades e dilemas; dificilmente terá condições efetivas em avaliar suas ações e as prometidas soluções educacionais, que rumam a passos largos aos processos de elitização e privatização da educação pública;

- Grande parte dos envolvidos no processo educacional não participam das decisões que lhes são afetas, a comunidade não é motivada, consultada, impulsionada a discutir seus problemas, pois os canais de participação são bastante frágeis, os pais não participam por falta de tempo, os professores porque estão submersos no excesso de tabelas e fichas a serem preenchidas nas escolas, os estudantes por serem “pequenos demais”, os demais servidores por estarem poucos engajados, deixando fendas enormes para que o privado através das parcerias fixe suas estacas;
- A grande maioria dos trabalhadores da educação e comunidade envolvido na pesquisa desconhecem quais são os instrumentos capazes de efetivar a gestão democrática e, neste caso, dificilmente terão condições de lutar por algo que não tem sentido real para eles. Neste caso, o desconhecimento por parte da comunidade escolar constitui um obstáculo à efetivação plena da gestão democrática, dado sentido na rejeição por grande parte dos partícipes da pesquisa de que a eleição para diretor seja um dos princípios inarredáveis da gestão democrática;
- A participação débil ou inexistente da comunidade escolar na construção do referencial curricular, a tímida participação da comunidade escolar na construção do Projeto Pedagógico Educacional (PPE), do calendário, da rotina e das avaliações escolares esgarça o tecido social da participação, possibilitando que os espaços escolares fiquem permeáveis às influências externas e campo fértil para a proliferação das tendências mercantis que, no campo político ideológico, reforçam tendências alheias aos interesses coletivos humanístico e social;
- A Lei municipal nº 3.256/2019, de Gestão Democrática, atende quase em sua totalidade às orientações e imposições do IAS, numa clara e evidente sujeição, ou no mínimo um retroalinhamento aos ditames da parceria, sem haver a participação da comunidade escolar, nem com consulta, palpite, ou discussão na sua construção e aprovação, expropriando o direito de decisão de quem dela faz parte. Os trechos nela contidos, que indicam possibilidade de participação, não foram efetivados, que é o caso dos conselhos escolares e grêmios estudantis; as avaliações como pré-requisito para o provimento ao cargo de diretor escolar também não se efetivaram, o cargo de diretor escolar atende ainda às práticas clientelistas através da indicação;
- Na Lei supracitada há o predomínio de vocábulos e práticas que mais se aproximam do modelo de gestão gerencial/privatista, como eficiência, eficácia, transparência, indicadores e metas, cursos para gestores antes e depois de se efetivarem no cargo, prática que possui caráter de controle e de cerceamento, de modo que se enquadrem nos objetivos, planos, ou metas da secretaria, convergindo com as orientações do IAS engendradas nos interesses do capital;
- A autonomia defendida pelos educadores progressistas, que possibilita à comunidade escolar decidir os rumos da educação e a autonomia (controlada) defendida pelo IAS, comprometida com metas, resultados e prêmios, que são antagônicos, os materiais instrucionais construídos fora da realidade escolar, as avaliações externas empreendidas pelo IAS, a responsabilização dos

diretores pelos resultados, expõem a contradição latente na gestão da educação municipal de Ji-Paraná. A gestão democrática no município não é uma prática, nem um princípio, portanto, não se constitui uma instância capaz de reunir os membros da comunidade escolar em torno de um projeto de educação assentado no exercício de decisões coletivas. As dimensões da gestão, tidas como democráticas pelo IAS e pelos diretores escolares, estão sob a batuta do capital, no entanto, esse modelo pode ser superado, o que exige mudança nas práticas, a fim de garantir a participação da comunidade escolar e o fortalecimento da cooperação e comprometimento com os ideais político-pedagógicos da escola; no entanto esse alvo não foi efetivado e um dos exemplos disso é a não garantia da eleição direta para diretor escolar no texto da Lei nº 3.256/2019, tornando a gestão democrática progressista da escola pública um horizonte utópico para uma gestão educacional brasileira.

Pelo exposto, podemos considerar que a parceria firmada entre o IAS e o município de Ji-Paraná obstaculizou à efetivação da gestão democrática numa perspectiva progressista; essa constatação precisa ser compreendida em sua complexidade histórica, social, política e educacional.

As reiteradas declarações do presidente, de cunho fortemente autocrático, sem nenhuma porosidade e escuta para com as demandas dos movimentos populares, nem dos defensores da escola pública, melindra cada vez mais a progressiva ocupação do espaço educacional por educadores progressistas e comunidade escolar, deixando lacunas sem precedentes para a inserção do mercado na ampliação das melhorias educacionais, tendo que, a diminuição dos investimentos condiciona os municípios a cada vez procurarem parcerias no intuito de diminuir custos, diluindo assim os ideais da escola pública.

Este panorama desenhado possibilita dizer que no plano político ideológico, as parcerias assumem a função social na construção do modelo hegemônico, tendo o Estado como comitê da burguesia, condição *sine qua non* para legitimar a redefinição do papel do Estado em favor do mercado.

Concluo que a tese apresentada garantiu novos questionamentos que pretendem impulsionar a continuidade da construção do campo da administração educacional. O desejo é de seguir no incansável embate por uma gestão da educação pública brasileira que contribua a tornar o país mais igualitário e democrático, esperamos que esta tese possa contribuir com os debates em torno da Gestão Democrática da Educação e as limitações de sua efetivação trazidas pelas Parcerias Público-Privadas, a fim de possibilitar um avanço significativo no campo das políticas públicas educacionais, capazes de gerar um processo de democratização das estruturas educacionais por meio da participação de todos na definição de estratégias na organização da escola, redefinindo os seus conteúdos, e a fim de proporcionar aos educandos uma educação pública, para todos e de qualidade. Transformando a educação em instrumento de desalienação, no sentido de conscientizar os indivíduos na sua função social, contribuindo para sua

formação integral, parafraseando Freire, não olvidando que, embora existencialmente cansados, não nos deixemos cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços (FREIRE, 2002).

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In*: ARAÚJO, L.; PINTO, J. M. R. (Orgs). **Público X privado em tempos e crise**. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Fineduca. 2017. p. 16-37
- _____. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- _____. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional. *In*: Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente. Uberlândia, UFU, **Anais...** 2008.
- _____. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. *In*: _____.; PERONI, Vera M. V. (Orgs.). **O público e o privado na educação**. Interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.
- _____.; BEZERRA, Egle Pessoa. O Setor não Lucrativo na Gestão da Educação Pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 256-268, maio/ago. 2013. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 23 nov. 2019.
- _____.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 779-796, set./dez. 2008.
- _____.; PERONI, V. M. V. **Análise das consequências de parceria firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Rio Grande do Sul: Grupo de Pesquisa Relações entre o Público e o Privado em Educação, 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/?page_id=77>. Acesso em: 3 nov. 2020.
- _____.; _____. **A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: Esforce: esforce.org.br acesso em 25 de jul. 2020.
- _____.; _____. (Orgs). **O Público e o Privado na Educação**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-154.
- _____.; _____. et al. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna para a oferta educacional**. CNPQ, UNESP, 2011. (Relatório de Pesquisa). Disponível em: <<http://www.Redefinanciamento.ufpr.br>>. Acesso em: nov. 2019.
- _____.; PERONI, Vera Maria Vidal. **Gestão Municipal da Educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Meio eletrônico – Brasília: Ampae, 2019.
- _____. As relações entre o público e o privado na oferta educacional no Brasil. *In*: PINTO, José; SOUSA, Silvana. (Orgs.). **Para onde vai o dinheiro?** Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; FERNANDES, Maria Dilméia Espíndola. A Gestão da Educação no contexto da política educacional do Estado de Mato Grosso do Sul. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados-MS, v. 4, n. 12, p. 104-117, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.ph>>

p/educacao/article/view/3116/pdf_260&gws_rd=cr&ei=5sfJVp_4FomywASPhrmQBQ>. Acesso em: 14 set. 2019.

ARENDDT, Hannah. **Crises da República**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BALL, S. J. **Educação Formal S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2002.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização em Portugal. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

BATISTELA, Airton Carlos. Políticas Educacionais à Economia da Educação. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUC, Curitiba, **Anais...** 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9574_5285.pdf>. Acesso em: fev. 2020.

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação**. Lisboa, PT: Gradiva, 1997.

BELMIRO, Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. (Orgs). **Democracia em Ruínas: Direitos em Risco**. Curitiba; CRV, 2019.

BELMIRO, Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. **Democracia em Ruínas: Direitos em risco**. Curitiba: Editora CRV 2019.

BOITO, Júnior Armando. **Reforma e Crise Política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Editora da Unicamp/São Paulo: Editora Unesp, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DOU: 4.2.2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 1.110, de julho de 1970**, Cria o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extingue o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário e o Grupo Executivo da Reforma Agrária e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De11110.htm:> Acesso em 21 de agosto de 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DOU: 5.10.2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CEP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DOU: 22.12.2017.

_____. Presidência da República. Câmara de Reforma do Estado. Ministro da Administração Federal

e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: nov. 1995.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DOU, 5.10.1988.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.100**, de 30 de junho de 1999. Regulamenta a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1.7.1999, rep. 13.7.1999.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.415**, de 19 de abril de 2000. Delega competência ao Ministro de Estado da Justiça para a declaração de utilidade pública de sociedades civis, associações fundações, prevista na Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. Brasília: DOU, 20.4.2000.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto-Lei nº 1.110**, de 9 de julho de 1970. Cria o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extingue o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário e o Grupo Executivo da Reforma Agrária e dá outras providências. Brasília: DOU, 10.7.1970. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De11110.htm>. Acesso em: jul. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: DOU, 12.11.2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: jul. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Complementar nº 101**, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília: DOU, 5.5.2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 6.448, de 11 de outubro de 1977**. Dispõe sobre a organização política e administrativa dos Municípios dos Territórios Federais, e dá outras providências. Brasília: DOU, 13.10.1977. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16448.htm>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 6.750**, de 10 de dezembro de 1979. Dispõe sobre a Organização Judiciária do Distrito Federal e dos Territórios. Brasília: DOU, 11.12.1976. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L6750.htm>. Acesso em: 13 jun. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23.12.1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.637**, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília: DOU, 18.5.1998, ret. DOU, 25.5.1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19637.htm>. Acesso em: abr.2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.790**, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília: DOU, 24.3.1999.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.406**, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Brasília: DOU, 11.1.2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm>. Acesso em: fev. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Brasília: DOU, 32.12.2004. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm>. Acesso em: 05 out. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: DOU, 26.6.2014, ed. extra.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.429**, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília: DOU, 31.3.2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm>. Acesso em: 21 jun. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.999**, de 18 de maio de 2020. Institui o Programa Nacional de Apoio às Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (Pronampe), para o desenvolvimento e o fortalecimento dos pequenos negócios; e altera as Leis nºs 13.636, de 20 de março de 2018, 10.735, de 11 de setembro de 2003, e 9.790, de 23 de março de 1999. Brasília: DOU, 19.5.2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L13999.htm>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. O Público, o Privado e as Políticas Educacionais. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na Escola**. Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAMARGO, Gilson. Ataques às universidades federais favorecem grupos privados. **Jornal Extra Classe**, Porto Alegre, RS. 20.5.2019. [on line]. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2019/05/ataques-as-universidades-federais-favorecem-grupos-privados/>>. Acesso em: 28 maio 2020.

CARDOSO, Ruth. Fortalecimento da Sociedade Civil. *In*: IOSCHPE, E. B. (Org.). **3º Setor: desenvolvimento social sustentável**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Nova Direita aparelhos de Ação Política e Ideológica no**

Brasil Contemporâneo. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CATTANI, A. (Org.). **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia.** 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CELLARD, A. A análise documental. *In:* POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Trad. Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295-316. (Coleção Sociologia).

CETEB - Centro de Ensino Tecnológico de Brasília. 2020. [on line]. Disponível em: <<https://ceteb.com.br/>>. Acesso em: jul. 2020.

CORDEIRO, Tiago. Lemann investe pesado em educação. E sonha influenciar o futuro do país. Especial para a Gazeta do Povo, Educação, 07/10/2019. [on line]. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/leumann-investe-pesado-em-educacao-sonha-influenciar-o-futuro-do-pais/>>. Acesso em: jul. 2020.

CORRÊA, Gisele Christina. **A Gestão Educacional dos Municípios Brasileiros.** A Marca do Privado. 2016, 422 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Paraná – UFP, Lista de Pesquisa de Políticas Educacionais, Curitiba, 2016.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Concepções de Gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna no Contexto de Alterações no Papel do Estado e da Sociedade Civil.** 2011, 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. *In:* OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, Financiamento e direito à Educação: Análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2004.

_____. O Público e o Privado no Brasil: Fronteiras e Perspectivas. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na Escola.** Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DESLAURIERS, Jean-Pierre; KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In:* POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa.** Enfoques epistemológicos e metodológicos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

DOURADO, Luiz; BUENO, Maria. O público e o privado na educação. *In:* **Políticas e gestão da educação (1991-1997)** / Realização: Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação. – Brasília : MEC/Inep/ Comped, 2001

_____; PARO, V. H. (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. O público e o privado na agenda educacional brasileira. *IN:* FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

FALCONER, Andres Pablo. **A Promessa do Terceiro Setor:** Um estudo sobre a construção do papel das Organizações Sem fins Lucrativos e de seu campo de gestão. 1999. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1999.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1980

FILHO, João Ribeiro dos Santos. **Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, 2016.

FIORI, José Luis. **O Vôo da Coruja**. Uma leitura não liberal da crise do Estado desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FISCHER, Rosa M; FALCONER, Andres P. Desafios da parceria Governo Terceiro Setor. **Revista de Administração**, v. 33, n. 1/2, p. 12-19, jan. /mar, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. edição. São Paulo: Paz e terra, 2002.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993a. 119 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Os Circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Ed. Autores Associados, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: abril 2020

_____. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2018. 144 p.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez Editora; IPF, 2004.

GENTILI, Pablo. **A Falsificação do Consenso: Simulacro e Imposição na Reforma Educacional do Neoliberalismo**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.

GAUDENZI, Léa Cutz. **Contribuições a Análise do Programa de Aceleração da Aprendizagem e de Implementação: a experiência no Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGE/UFRJ, 2003.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**. Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GIFE. **Mapa da Atuação do Investimento Social Privado em Educação**. São Paulo: GIFE, 2020. Disponível em: <<https://sinapse.gife.org.br/download/mapa-da-atuacao-do-investimento-social-privado-em-educacao>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações civis no Brasil Contemporâneo**. 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

_____. Terceira Via, Terceiro Setor e ONGs: espaços de um novo associativismo. In: _____. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. São

Paulo: Cortez, 1999. cap. II, p. 65-90.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. (Volume 2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo).

_____. **Concepção dialética da história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Obras escolhidas**. Trad. Manuel Cruz; rev. Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GROPPO, Luiz Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAAE** – v. 24, n. 2, p. 215-233, mai./ago. 2008.

HARVEY, David. **17 Contradições e o fim do Capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. **A produção capitalista do espaço**. 2. edição. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Condição Pós-Moderna**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **O neoliberalismo, história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HELOANI, Roberto. **Modelos de Gestão e Educação: Gerencialismo e subjetividade**. São Paulo: Cortez, 2018.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Censo Demográfico – 2010: Características da população e dos domicílios**. Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/ji-parana.html>> Acesso em: jun. 2020.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Quem somos**. Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/default.asp>> Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. **Sistemática de Acompanhamento Gestão Nota 10**, 2006; 2007; 2008.

JACOBI, Pedro Roberto. Estado e Educação: o desafio de ampliar a cidadania. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 31, p. 113–127, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a08>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

Ji-PARANÁ. Prefeitura Municipal. **Lei nº 2.838**, de 03 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Ji-Paraná – RO: Diário Oficial do Município, 06 de Julho 2015. Disponível em: <<http://www.domjp.com.br/pdf/2015-07-06.pdf>>. Acesso em: jul. 2019.

_____. **Lei nº 3.256**, de 28 de junho de 2019. Dispõe sobre a Gestão Democrática na administração do Ensino Público Municipal e dá outras providências. Ji-Paraná – RO: Diário Oficial do Município, 1º de julho de 2019.

JUNQUILHO, Gelson Silva. **Organização e Gestão Escolar**. Teoria e Prática. 6. ed. Goiânia: Editora alternativa, 2013.

_____. Reforma gerencial o “gerente caboclo” frente os desafios da reforma do Estado no Brasil. Congresso Internacional del Clad sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 7, Lisboa, Portugal, **Anais...** p. 1-23. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar: Teoria e Prática**. 6. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2013.

_____; OLIVEIRA, J. F. de; TOCHI, S. M. (Orgs.). **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOMBARDI, J. C. Público e privado como categoria de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo. *In*: _____; JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da (Orgs.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. (coleção Memória da Educação), p. 59-96.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: LECH, 1979.

LUMERTZ, Juliana. **A parceria público-privada na educação implicações para a gestão da escola**. 2008. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Lisboa, PT: Presença, 1978.

_____. **O capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

_____. Estado Patrimonial e Gestão Democrática do Ensino Público no Brasil. Revista **Educação e Sociedade**, UNICAMP, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 84-108, 2001.

MÈSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O poder da ideologia**. Trad. Magda Lopes e Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Prefácio: Ricardo Antunes. Tradução: Paulo Cesar Castanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Prefácio de Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, Josélia Gomes. **Cultura Escrita em Contexto Indígenas**. 2009. 369 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Araraquara – SP, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: Desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

- _____. (Org.) **Gestão Democrática da Educação**. 7. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A Pedagogia do Sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência**. 5. ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2000.
- OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **Geografia de Rondônia Espaço e Produção**. 3. ed. Porto Velho: Editora Independente, 2005.
- _____. **História Desenvolvimento e Colonização do Estado de Rondônia**. 5. ed. Porto Velho: Dinâmica Editora e distribuidora Ltda., 2004.
- PAIVA, V.: CALHEIROS, V. Nova era capitalista e percursos identitários alternativos. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, 1. sem. 2001.
- PARO, V. H. **A administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso?** In: BASTOS, J. B. (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.
- _____. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Eleição de diretores de escolas públicas: avanços e limites da prática**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, mai./ago. 1996.
- _____. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- _____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.
- PAULA, Ana Paula de. **Por Uma Gestão Pública**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.
- PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, Ago. 2012.
- _____. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera. (Orgs.). **Público e privado na educação. Novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.
- _____. **As parcerias público-privadas na educação e as desigualdades sociais**. Texto digitado. 2010.
- _____. Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. In: PERONI, V. M. V. (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.
- _____. Múltiplas Formas de Materialização do Privado na Educação Básica Pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, UFRGS, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.
- _____. **Novos contornos da parceria público/privado na gestão da escola pública**. Porto Alegre, 2011- Núcleo de Estudos de Política e Gestão da educação. Processo: 306248/2007-7.
- _____. **Perspectivas de Gestão democrática da educação: avaliação institucional**. In: LUCE,

Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. (Orgs.) **Gestão Escolar Democrática: Concepções e Vivências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2006^a. p. 149-156.

_____. **Política Educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____.; OLIVEIRA, R. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. DOI: 10.1590/S0101-73302009000300007

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. **Parcerias na Administração Pública Concessão, Permissão, Franquia, Terceirização e Outras Formas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

PIRES, Daniela de Oliveira. O Histórico da Relação Público-Privado e a Formação do Estado Nacional: Implicações para a Constituição da Esfera Pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal. (Org.) **Diálogos sobre as Redefinições no Papel do Estado e nas Fronteiras entre o Público e o Privado na Educação**. São Leopoldo/RS: Oikos, 2015

POJO, Oneide Campos. **A Parceria do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura de Benevides- PA: entre os desafios propostos e os limites da realidade**. 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

POUPART, Jean. **A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Editora Vozes, 4^a ed. Petrópolis, RJ, 2014.

REDE VENCER. **Programas, 2015**. Disponível em: <www.redevencer.org.br>. Acesso em: ago. 2020.

ROSA, Sanny Silva da. Entrevista com Stephen J. Ball. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 457- 466, abr-jun. 2013.

SALAMON, Lester. Estratégias para o fortalecimento do Terceiro Setor. In: IOSCHPE, Evelyn B. (Org.). **3º Setor: desenvolvimento social sustentável**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

SANTOS, Rudney Aminadab. Teoria do Capital Humano: Uma análise do caso brasileiro. **Porto Alegre**, v. 19, n. 2, p. 18-30, jul./dez. 2008.

SAUL, Renato P. Giddens: da ontologia social ao programa político, sem retorno. **Porto Alegre**, ano 5, n. 9, p. 142-173, jan./jun. 2003.

SAVIANI, Demerval. **Educação em Diálogo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção Memória da Educação).

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHNEIDER, Bem Ross. **O Estado Desenvolvimentista no Brasil: perspectivas históricas e comparadas**. Rio de Janeiro: IPEA, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 294.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselaine Fátima. Conversão das almas pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na “reforma” do estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Rose Cléia Ramos da; TORRES, Artemis. **Conselhos Escolares e Democracia: Lemas e Dilemas**. Cuiabá: EDUFMT, 2008.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **As diretrizes do Instituto Ayrton Senna como política pública e a parceria com o município de São José dos Pinhais**. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_18/artigo_18/163_182.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. **Sinprodf**, Brasília, 25 de fevereiro de 2014. [*on line*]. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>> Acesso em 10 de junho de 2020.

VICENTE, Maximiliano Martin. **História e Comunicação na Nova Ordem Institucional**. São Paulo: Unesp, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/b3rzk/08>>. Acesso em: set. 2019.

VIEIRA, Evaldo. **A República Brasileira 1951-2010 de Getúlio a Lula**. São Paulo. Cortez, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção?** In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas de educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 80-95.

VILHENA, João. **Curiosidades e relatos inéditos. Os Pioneiros**. Ji-Paraná, Gráfica Líder, 1999.

WOOD, Hellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **O Império do Capital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

APÊNDICES:

APÊNDICE A:

11.3a TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você _____ está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem por objetivo, analisar a gestão das escolas públicas municipais de Ji-Paraná – Rondônia, através da parceria com o IAS a partir da implantação do programa “Gestão Nota 10”, bem como a maneira como a comunidade participa das decisões e na formulação de propostas para a educação.

Justificativa: A importância deste estudo se revela em propositivas de análises que possibilita mensurar o nível de interferência do Instituto Ayrton Senna na condução das políticas públicas educacionais no município de Ji-Paraná, relacionando sua atuação às práticas vivenciadas nas escolas. Sua implicação na formulação do currículo, na forma de provimento ao cargo de diretor escolar, na participação da sociedade através dos conselhos ou órgãos de controle social inseridos no interior das instituições educacionais, refletindo diretamente na gestão democrática da educação.

Procedimentos a serem realizados: a sua participação nessa pesquisa se dará através de questionário semiaberto (perguntas abertas e fechadas), que após respondidas serão tabuladas e comporão os resultados da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa é muito importante, visto que pode contribuir de maneira substancial, construindo bases sólidas que sustente melhorias no ensino fundamental das escolas municipais, bem como suas práticas no interior das mesmas.

É pertinente registrar que se surgir algum desconforto durante a pesquisa você tem a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalização.

Se houver algum dano ou situação constrangedora causada por falha do pesquisador, o mesmo se responsabiliza em ressarcir/indenizar o participante caso algum dano lhe for imputado. Para sanar possíveis riscos e ou situações constrangedoras, será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade das informações prestadas durante toda a fase da mesma. O ambiente virtual será monitorado com e-mail e senha para assegurar sua confidencialidade, entretanto, há limitações no uso das tecnologias quanto a violação dos dados por hacker.

Durante a pesquisa, terá o acompanhamento e assistência por vias telefônicas, E-mails, e visitas *in loco*, a que terão direito, assim como a garantia de ser informado dos benefícios da pesquisa durante ou mesmo após o seu encerramento.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.3b TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você receberá uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador como garantia dos termos aqui apresentados e se houver alguma despesa decorrente da sua participação como viagens, passagens, material de consumo etc. o pesquisador irá ressarcir após comprovada despesa através de notas fiscais ou registro de imagens do gasto efetuado.

Os dados obtidos pelo pesquisador serão guardados e mantidos em sigilo pelo pesquisador pelo prazo de 5 anos e após serão destruídos.

Os dados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos ou publicações científicas, mantendo o sigilo dos participantes.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Gilson Lopes Soares, com ele poderei manter contato pelo telefone (69) 99243-2176 e E-mail: gilson_karts@hotmail.com

É assegurado que terá acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, portanto, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação terá acesso.

As cópias dos documentos eletrônicos serão guardadas por 5 anos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do PPGEduc (67) 33457616 ou enviar e-mail para: ppgedu.faed@ufms.br . Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou email: bioetica@propp.ufms.br .

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.3a TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você _____ está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem por objetivo, analisar a gestão das escolas públicas municipais de Ji-Paraná – Rondônia, através da parceria com o IAS a partir da implantação do programa “Gestão Nota 10”, bem como a maneira como a comunidade participa das decisões e na formulação de propostas para a educação.

Justificativa: A importância deste estudo se revela em propositivas de análises que possibilita mensurar o nível de interferência do Instituto Ayrton Senna na condução das políticas públicas educacionais no município de Ji-Paraná, relacionando sua atuação às práticas vivenciadas nas escolas. Sua implicação na formulação do currículo, na forma de provimento ao cargo de diretor escolar, na participação da sociedade através dos conselhos ou órgãos de controle social inseridos no interior das instituições educacionais, refletindo diretamente na gestão democrática da educação.

Procedimentos a serem realizados: a sua participação nessa pesquisa se dará através de questionário semiaberto (perguntas abertas e fechadas), que após respondidas serão tabuladas e comporão os resultados da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa é muito importante, visto que pode contribuir de maneira substancial, construindo bases sólidas que sustente melhorias no ensino fundamental das escolas municipais, bem como suas práticas no interior das mesmas.

É pertinente registrar que se surgir algum desconforto durante a pesquisa você tem a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalização.

Se houver algum dano ou situação constrangedora causada por falha do pesquisador, o mesmo se responsabiliza em ressarcir/indenizar o participante caso algum dano lhe for imputado. Para sanar possíveis riscos e ou situações constrangedoras, será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade das informações prestadas durante toda a fase da mesma. O ambiente virtual será monitorado com e-mail e senha para assegurar sua confidencialidade, entretanto, há limitações no uso das tecnologias quanto a violação dos dados por hacker.

Durante a pesquisa, terá o acompanhamento e assistência por vias telefônicas, E-mails, e visitas *in loco*, a que terão direito, assim como a garantia de ser informado dos benefícios da pesquisa durante ou mesmo após o seu encerramento.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.3b TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você receberá uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador como garantia dos termos aqui apresentados e se houver alguma despesa decorrente da sua participação como viagens, passagens, material de consumo etc. o pesquisador irá ressarcir após comprovada despesa através de notas fiscais ou registro de imagens do gasto efetuado.

Os dados obtidos pelo pesquisador serão guardados e mantidos em sigilo pelo pesquisador pelo prazo de 5 anos e após serão destruídos.

Os dados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos ou publicações científicas, mantendo o sigilo dos participantes.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Gilson Lopes Soares, com ele poderei manter contato pelo telefone (69) 99243-2176 e E-mail: gilson_karts@hotmail.com

É assegurado que terá acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, portanto, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação terá acesso.

As cópias dos documentos eletrônicos serão guardadas por 5 anos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do PPGEduc (67) 33457616 ou enviar e-mail para: ppgedu.faed@ufms.br . Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou email: bioetica@propp.ufms.br .

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.4a TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você _____ está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem por objetivo, analisar a gestão das escolas públicas municipais de Ji-Paraná – Rondônia, através da parceria com o IAS a partir da implantação do programa “Gestão Nota 10”, bem como a maneira como a comunidade participa das decisões e na formulação de propostas para a educação.

Justificativa: A importância deste estudo se revela em propositivas de análises que possibilita mensurar o nível de interferência do Instituto Ayrton Senna na condução das políticas públicas educacionais no município de Ji-Paraná, relacionando sua atuação às práticas vivenciadas nas escolas. Sua implicação na formulação do currículo, na forma de provimento ao cargo de diretor escolar, na participação da sociedade através dos conselhos ou órgãos de controle social inseridos no interior das instituições educacionais, refletindo diretamente na gestão democrática da educação.

Procedimentos a serem realizados: a sua participação nessa pesquisa se dará através de questionário semiaberto (perguntas abertas e fechadas), que após respondidas serão tabuladas e comporão os resultados da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa é muito importante, visto que pode contribuir de maneira substancial, construindo bases sólidas que sustente melhorias no ensino fundamental das escolas municipais, bem como suas práticas no interior das mesmas.

É pertinente registrar que se surgir algum desconforto durante a pesquisa você tem a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalização.

Se houver algum dano ou situação constrangedora causada por falha do pesquisador, o mesmo se responsabiliza em ressarcir/indenizar o participante caso algum dano lhe for imputado. Para sanar possíveis riscos e ou situações constrangedoras, será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade das informações prestadas durante toda a fase da mesma. O ambiente virtual será monitorado com e-mail e senha para assegurar sua confidencialidade, entretanto, há limitações no uso das tecnologias quanto a violação dos dados por hacker.

Durante a pesquisa, terá o acompanhamento e assistência por vias telefônicas, E-mails, e visitas *in loco*, a que terão direito, assim como a garantia de ser informado dos benefícios da pesquisa durante ou mesmo após o seu encerramento.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.4b TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você receberá uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador como garantia dos termos aqui apresentados e se houver alguma despesa decorrente da sua participação como viagens, passagens, material de consumo etc. o pesquisador irá ressarcir após comprovada despesa através de notas fiscais ou registro de imagens do gasto efetuado.

Os dados obtidos pelo pesquisador serão guardados e mantidos em sigilo pelo pesquisador pelo prazo de 5 anos e após serão destruídos.

Os dados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos ou publicações científicas, mantendo o sigilo dos participantes.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Gilson Lopes Soares, com ele poderei manter contato pelo telefone (69) 99243-2176 e E-mail: gilson_karts@hotmail.com

É assegurado que terá acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, portanto, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação terá acesso.

As cópias dos documentos eletrônicos serão guardadas por 5 anos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do PPGEduc (67) 33457616 ou enviar e-mail para: ppgedu.faed@ufms.br . Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou email: bioetica@propp.ufms.br .

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.4a TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você _____ está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem por objetivo, analisar a gestão das escolas públicas municipais de Ji-Paraná – Rondônia, através da parceria com o IAS a partir da implantação do programa “Gestão Nota 10”, bem como a maneira como a comunidade participa das decisões e na formulação de propostas para a educação.

Justificativa: A importância deste estudo se revela em propositivas de análises que possibilita mensurar o nível de interferência do Instituto Ayrton Senna na condução das políticas públicas educacionais no município de Ji-Paraná, relacionando sua atuação às práticas vivenciadas nas escolas. Sua implicação na formulação do currículo, na forma de provimento ao cargo de diretor escolar, na participação da sociedade através dos conselhos ou órgãos de controle social inseridos no interior das instituições educacionais, refletindo diretamente na gestão democrática da educação.

Procedimentos a serem realizados: a sua participação nessa pesquisa se dará através de questionário semiaberto (perguntas abertas e fechadas), que após respondidas serão tabuladas e comporão os resultados da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa é muito importante, visto que pode contribuir de maneira substancial, construindo bases sólidas que sustente melhorias no ensino fundamental das escolas municipais, bem como suas práticas no interior das mesmas.

É pertinente registrar que se surgir algum desconforto durante a pesquisa você tem a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalização.

Se houver algum dano ou situação constrangedora causada por falha do pesquisador, o mesmo se responsabiliza em ressarcir/indenizar o participante caso algum dano lhe for imputado. Para sanar possíveis riscos e ou situações constrangedoras, será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade das informações prestadas durante toda a fase da mesma. O ambiente virtual será monitorado com e-mail e senha para assegurar sua confidencialidade, entretanto, há limitações no uso das tecnologias quanto a violação dos dados por hacker.

Durante a pesquisa, terá o acompanhamento e assistência por vias telefônicas, E-mails, e visitas *in loco*, a que terão direito, assim como a garantia de ser informado dos benefícios da pesquisa durante ou mesmo após o seu encerramento.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

Via do (a) pesquisador

11.4b TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você receberá uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador como garantia dos termos aqui apresentados e se houver alguma despesa decorrente da sua participação como viagens, passagens, material de consumo etc. o pesquisador irá ressarcir após comprovada despesa através de notas fiscais ou registro de imagens do gasto efetuado.

Os dados obtidos pelo pesquisador serão guardados e mantidos em sigilo pelo pesquisador pelo prazo de 5 anos e após serão destruídos.

Os dados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos ou publicações científicas, mantendo o sigilo dos participantes.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Gilson Lopes Soares, com ele poderei manter contato pelo telefone (69) 99243-2176 e E-mail: gilson_karts@hotmail.com

É assegurado que terá acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, portanto, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação terá acesso.

As cópias dos documentos eletrônicos serão guardadas por 5 anos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do PPGEduc (67) 33457616 ou enviar e-mail para: ppgedu.faed@ufms.br . Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou email: bioetica@propp.ufms.br .

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

Via do (a) Diretor

11.5a TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você _____ está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem por objetivo, analisar a gestão das escolas públicas municipais de Ji-Paraná – Rondônia, através da parceria com o IAS a partir da implantação do programa “Gestão Nota 10”, bem como a maneira como a comunidade participa das decisões e na formulação de propostas para a educação.

Justificativa: A importância deste estudo se revela em propositivas de análises que possibilita mensurar o nível de interferência do Instituto Ayrton Senna na condução das políticas públicas educacionais no município de Ji-Paraná, relacionando sua atuação às práticas vivenciadas nas escolas. Sua implicação na formulação do currículo, na forma de provimento ao cargo de diretor escolar, na participação da sociedade através dos conselhos ou órgãos de controle social inseridos no interior das instituições educacionais, refletindo diretamente na gestão democrática da educação.

Procedimentos a serem realizados: a sua participação nessa pesquisa se dará através de questionário semiaberto (perguntas abertas e fechadas), que após respondidas serão tabuladas e comporão os resultados da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa é muito importante, visto que pode contribuir de maneira substancial, construindo bases sólidas que sustente melhorias no ensino fundamental das escolas municipais, bem como suas práticas no interior das mesmas.

É pertinente registrar que se surgir algum desconforto durante a pesquisa você tem a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa

sem nenhuma penalização.

Se houver algum dano ou situação constrangedora causada por falha do pesquisador, o mesmo se responsabiliza em ressarcir/indenizar o participante caso algum dano lhe for imputado. Para sanar possíveis riscos e ou situações constrangedoras, será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade das informações prestadas durante toda a fase da mesma. O ambiente virtual será monitorado com e-mail e senha para assegurar sua confidencialidade, entretanto, há limitações no uso das tecnologias quanto a violação dos dados por hacker.

Durante a pesquisa, terá o acompanhamento e assistência por vias telefônicas, E-mails, e visitas *in loco*, a que terão direito, assim como a garantia de ser informado dos benefícios da pesquisa durante ou mesmo após o seu encerramento.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.5b TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você receberá uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador como garantia dos termos aqui apresentados e se houver alguma despesa decorrente da sua participação como viagens, passagens, material de consumo etc. o pesquisador irá ressarcir após comprovada despesa através de notas fiscais ou registro de imagens do gasto efetuado.

Os dados obtidos pelo pesquisador serão guardados e mantidos em sigilo pelo pesquisador pelo prazo de 5 anos e após serão destruídos.

Os dados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos ou publicações científicas, mantendo o sigilo dos participantes.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Gilson Lopes Soares, com ele poderei manter contato pelo telefone (69) 99243-2176 e E-mail: gilson_karts@hotmail.com

É assegurado que terá acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, portanto, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação terá acesso.

As cópias dos documentos eletrônicos serão guardadas por 5 anos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do PPGEduc (67) 33457616 ou enviar e-mail para: ppgedu.faed@ufms.br . Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou email: bioetica@propp.ufms.br .

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.5a TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você _____ está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem por objetivo, analisar a gestão das escolas públicas municipais de Ji-Paraná – Rondônia, através da parceria coaum o IAS a partir da implantação do programa “Gestão Nota 10”, bem como a maneira como a comunidade participa das decisões e na formulação de propostas para a educação.

Justificativa: A importância deste estudo se revela em propositivas de análises que possibilita mensurar o nível de interferência do Instituto Ayrton Senna na condução das políticas públicas educacionais no município de Ji-Paraná, relacionando sua atuação às práticas vivenciadas nas escolas. Sua implicação na formulação do currículo, na forma de provimento ao cargo de diretor escolar, na participação da sociedade através dos conselhos ou órgãos de controle social inseridos no interior das instituições educacionais, refletindo diretamente na gestão democrática da educação.

Procedimentos a serem realizados: a sua participação nessa pesquisa se dará através de questionário semiaberto (perguntas abertas e fechadas), que após respondidas serão tabuladas e comporão os resultados da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa é muito importante, visto que pode contribuir de maneira substancial, construindo bases sólidas que sustente melhorias no ensino fundamental das escolas municipais, bem como suas práticas no interior das mesmas.

É pertinente registrar que se surgir algum desconforto durante a pesquisa você tem a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalização.

Se houver algum dano ou situação constrangedora causada por falha do pesquisador, o mesmo se responsabiliza em ressarcir/indenizar o participante caso algum dano lhe for imputado. Para sanar possíveis riscos e ou situações constrangedoras, será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade das informações prestadas durante toda a fase da mesma. O ambiente virtual será monitorado com e-mail e senha para assegurar sua confidencialidade, entretanto, há limitações no uso das tecnologias quanto a violação dos dados por hacker.

Durante a pesquisa, terá o acompanhamento e assistência por vias telefônicas, E-mails, e visitas *in loco*, a que terão direito, assim como a garantia de ser informado dos benefícios da pesquisa durante ou mesmo após o seu encerramento.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.5b TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você receberá uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador como garantia dos termos aqui apresentados e se houver alguma despesa decorrente da sua participação como viagens, passagens, material de consumo etc. o pesquisador irá ressarcir após comprovada despesa através de notas fiscais ou registro de imagens do gasto efetuado.

Os dados obtidos pelo pesquisador serão guardados e mantidos em sigilo pelo pesquisador pelo prazo de 5 anos e após serão destruídos.

Os dados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos ou publicações científicas, mantendo o sigilo dos participantes.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Gilson Lopes Soares, com ele poderei manter contato pelo telefone (69) 99243-2176 e E-mail: gilson_karts@hotmail.com

É assegurado que terá acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, portanto, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação terá acesso.

As cópias dos documentos eletrônicos serão guardadas por 5 anos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do PPGEdu (67) 33457616 ou enviar e-mail para: ppgedu.faed@ufms.br . Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou email: bioetica@propp.ufms.br .

_____, ____/____/_____.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.6a TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você _____ está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem por objetivo, analisar a gestão das escolas públicas municipais de Ji-Paraná – Rondônia, através da parceria com o IAS a partir da implantação do programa “Gestão Nota 10”, bem como a maneira como a comunidade participa das decisões e na formulação de propostas para a educação.

Justificativa: A importância deste estudo se revela em propositivas de análises que possibilita mensurar o nível de interferência do Instituto Ayrton Senna na condução das políticas públicas educacionais no município de Ji-Paraná, relacionando sua atuação às práticas vivenciadas nas escolas. Sua implicação na formulação do currículo, na forma de provimento ao cargo de diretor escolar, na participação da sociedade através dos conselhos ou órgãos de controle social inseridos no interior das instituições educacionais, refletindo diretamente na gestão democrática da educação.

Procedimentos a serem realizados: a sua participação nessa pesquisa se dará através de questionário semiaberto (perguntas abertas e fechadas), que após respondidas serão tabuladas e comporão os resultados da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa é muito importante, visto que pode contribuir de maneira substancial, construindo bases sólidas que sustente melhorias no ensino fundamental das escolas municipais, bem como seu trabalho no interior das mesmas.

É pertinente registrar que se surgir algum desconforto durante a pesquisa você tem a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalização.

Se houver algum dano ou situação constrangedora causada por falha do pesquisador, o mesmo se responsabiliza em ressarcir/indenizar o participante caso algum dano lhe for imputado. Para sanar possíveis riscos e ou situações constrangedoras, será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade das informações prestadas durante toda a fase da mesma. O ambiente virtual será monitorado com e-mail e senha para assegurar sua confidencialidade, entretanto, há limitações no uso das tecnologias quanto a violação dos dados por hacker.

Durante a pesquisa, terá o acompanhamento e assistência por vias telefônicas, E-mails, e visitas *in loco*, a que terão direito, assim como a garantia de ser informado dos benefícios da pesquisa durante ou mesmo após o seu encerramento.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.6b TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você receberá uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador como garantia dos termos aqui apresentados e se houver alguma despesa decorrente da sua participação como viagens, passagens, material de consumo etc. o pesquisador irá ressarcir após comprovada despesa através de notas fiscais ou registro de imagens do gasto efetuado.

Os dados obtidos pelo pesquisador serão guardados e mantidos em sigilo pelo pesquisador pelo prazo de 5 anos e após serão destruídos.

Os dados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos ou publicações científicas, mantendo o sigilo dos participantes.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Gilson Lopes Soares, com ele poderei manter contato pelo telefone (69) 99243-2176 e E-mail: gilson_karts@hotmail.com

É assegurado que terá acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, portanto, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação terá acesso.

As cópias dos documentos eletrônicos serão guardadas por 5 anos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do PPGEduc (67) 33457616 ou enviar e-mail para: ppgedu.faed@ufms.br . Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou email: bioetica@propp.ufms.br .

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.6a TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você _____ está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem por objetivo, analisar a gestão das escolas públicas municipais de Ji-Paraná – Rondônia, através da parceria com o IAS a partir da implantação do programa “Gestão Nota 10”, bem como a maneira como a comunidade participa das decisões e na formulação de propostas para a educação.

Justificativa: A importância deste estudo se revela em propositivas de análises que possibilita mensurar o nível de interferência do Instituto Ayrton Senna na condução das políticas públicas educacionais no município de Ji-Paraná, relacionando sua atuação às práticas vivenciadas nas escolas. Sua implicação na formulação do currículo, na forma de provimento ao cargo de diretor escolar, na participação da sociedade através dos conselhos ou órgãos de controle social inseridos no interior das instituições educacionais, refletindo diretamente na gestão democrática da educação.

Procedimentos a serem realizados: a sua participação nessa pesquisa se dará através de questionário semiaberto (perguntas abertas e fechadas), que após respondidas serão tabuladas e comporão os resultados da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa é muito importante, visto que pode contribuir de maneira substancial, construindo bases sólidas que sustente melhorias no ensino fundamental das escolas municipais, bem como seu trabalho no interior das mesmas.

É pertinente registrar que se surgir algum desconforto durante a pesquisa você tem a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalização.

Se houver algum dano ou situação constrangedora causada por falha do pesquisador, o mesmo se responsabiliza em ressarcir/indenizar o participante caso algum dano lhe for imputado. Para sanar possíveis riscos e ou situações constrangedoras, será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade das informações prestadas durante toda a fase da mesma. O ambiente virtual será monitorado com e-mail e senha para assegurar sua confidencialidade, entretanto, há limitações no uso das tecnologias quanto a violação dos dados por hacker.

Durante a pesquisa, terá o acompanhamento e assistência por vias telefônicas, E-mails, e visitas *in loco*, a que terão direito, assim como a garantia de ser informado dos benefícios da pesquisa durante ou mesmo após o seu encerramento.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.6b TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você receberá uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador como garantia dos termos aqui apresentados e se houver alguma despesa decorrente da sua participação como viagens, passagens, material de consumo etc. o pesquisador irá ressarcir após comprovada despesa através de notas fiscais ou registro de imagens do gasto efetuado.

Os dados obtidos pelo pesquisador serão guardados e mantidos em sigilo pelo pesquisador pelo prazo de 5 anos e após serão destruídos.

Os dados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos ou publicações científicas, mantendo o sigilo dos participantes.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Gilson Lopes Soares, com ele poderei manter contato pelo telefone (69) 99243-2176 e E-mail: gilson_karts@hotmail.com

É assegurado que terá acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, portanto, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação terá acesso.

As cópias dos documentos eletrônicos serão guardadas por 5 anos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do PPGEduc (67) 33457616 ou enviar e-mail para: ppgedu.faed@ufms.br . Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou email: bioetica@propp.ufms.br .

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.7a TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você _____ está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem por objetivo, analisar a gestão das escolas públicas municipais de Ji-Paraná – Rondônia, através da parceria com o IAS a partir da implantação do programa “Gestão Nota 10”, bem como a maneira como a comunidade participa das decisões e na formulação de propostas para a educação.

Justificativa: A importância deste estudo se revela em propositivas de análises que possibilita mensurar o nível de interferência do Instituto Ayrton Senna na condução das políticas públicas educacionais no município de Ji-Paraná, relacionando sua atuação às práticas vivenciadas nas escolas. Sua implicação na formulação do currículo, na forma de provimento ao cargo de diretor escolar, na participação da sociedade através dos conselhos ou órgãos de controle social inseridos no interior das instituições educacionais, refletindo diretamente na gestão democrática da educação.

Procedimentos a serem realizados: a sua participação nessa pesquisa se dará através de questionário semiaberto (perguntas abertas e fechadas), que após respondidas serão tabuladas e comporão os resultados da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa é muito importante, visto que pode contribuir de maneira substancial, construindo bases sólidas que sustente melhorias no ensino fundamental das escolas municipais, bem como a melhoria na qualidade da educação do seu/sua filho (a).

É pertinente registrar que se surgir algum desconforto durante a pesquisa você tem a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalização.

Se houver algum dano ou situação constrangedora causada por falha do pesquisador, o mesmo se responsabiliza em ressarcir/indenizar o participante caso algum dano lhe for imputado. Para sanar possíveis riscos e ou situações constrangedoras, será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade das informações prestadas durante toda a fase da mesma. O ambiente virtual será monitorado com e-mail e senha para assegurar sua confidencialidade, entretanto, há limitações no uso das tecnologias quanto a violação dos dados por hacker.

Durante a pesquisa, terá o acompanhamento e assistência por vias telefônicas, E-mails, e visitas *in loco*, a que terão direito, assim como a garantia de ser informado dos benefícios da pesquisa durante ou mesmo após o seu encerramento.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.7b TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você receberá uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador como garantia dos termos aqui apresentados e se houver alguma despesa decorrente da sua participação como viagens, passagens, material de consumo etc. o pesquisador irá ressarcir após comprovada despesa através de notas fiscais ou registro de imagens do gasto efetuado.

Os dados obtidos pelo pesquisador serão guardados e mantidos em sigilo pelo pesquisador pelo prazo de 5 anos e após serão destruídos.

Os dados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos ou publicações científicas, mantendo o sigilo dos participantes.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Gilson Lopes Soares, com ele poderei manter contato pelo telefone (69) 99243-2176 e E-mail: gilson_karts@hotmail.com

É assegurado que terá acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, portanto, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação terá acesso.

As cópias dos documentos eletrônicos serão guardadas por 5 anos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do PPGEduc (67) 33457616 ou enviar e-mail para: ppgedu.faed@ufms.br . Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou email: bioetica@propp.ufms.br .

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.7a TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você _____ está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa

que tem por objetivo, analisar a gestão das escolas públicas municipais de Ji-Paraná – Rondônia, através da parceria com o IAS a partir da implantação do programa “Gestão Nota 10”, bem como a maneira como a comunidade participa das decisões e na formulação de propostas para a educação.

Justificativa: A importância deste estudo se revela em propositivas de análises que possibilita mensurar o nível de interferência do Instituto Ayrton Senna na condução das políticas públicas educacionais no município de Ji-Paraná, relacionando sua atuação às práticas vivenciadas nas escolas. Sua implicação na formulação do currículo, na forma de provimento ao cargo de diretor escolar, na participação da sociedade através dos conselhos ou órgãos de controle social inseridos no interior das instituições educacionais, refletindo diretamente na gestão democrática da educação.

Procedimentos a serem realizados: a sua participação nessa pesquisa se dará através de questionário semiaberto (perguntas abertas e fechadas), que após respondidas serão tabuladas e comporão os resultados da pesquisa.

A sua participação nessa pesquisa é muito importante, visto que pode contribuir de maneira substancial, construindo bases sólidas que sustente melhorias no ensino fundamental das escolas municipais, bem como a melhoria na qualidade da educação do seu/sua filho (a).

É pertinente registrar que se surgir algum desconforto durante a pesquisa você tem a liberdade de recusar a participar, ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem nenhuma penalização.

Se houver algum dano ou situação constrangedora causada por falha do pesquisador, o mesmo se responsabiliza em ressarcir/indenizar o participante caso algum dano lhe for imputado. Para sanar possíveis riscos e ou situações constrangedoras, será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade das informações prestadas durante toda a fase da mesma. O ambiente virtual será monitorado com e-mail e senha para assegurar sua confidencialidade, entretanto, há limitações no uso das tecnologias quanto a violação dos dados por hacker.

Durante a pesquisa, terá o acompanhamento e assistência por vias telefônicas, E-mails, e visitas *in loco*, a que terão direito, assim como a garantia de ser informado dos benefícios da pesquisa durante ou mesmo após o seu encerramento.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares - Pesquisador

11.7b TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você receberá uma via deste TCLE assinada pelo pesquisador como garantia dos termos aqui apresentados e se houver alguma despesa decorrente da sua participação como viagens, passagens, material de consumo etc. o pesquisador irá ressarcir após comprovada despesa através de notas fiscais ou registro de imagens do gasto efetuado.

Os dados obtidos pelo pesquisador serão guardados e mantidos em sigilo pelo pesquisador pelo prazo de 5 anos e após serão destruídos.

Os dados desta pesquisa poderão ser divulgados em eventos ou publicações científicas, mantendo o sigilo dos participantes.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é Gilson Lopes Soares, com ele poderei manter contato pelo telefone (69) 99243-2176 e E-mail: gilson_karts@hotmail.com

É assegurado que terá acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, portanto, tudo o que queira saber antes, durante e depois da participação terá acesso.

As cópias dos documentos eletrônicos serão guardadas por 5 anos.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o projeto aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a secretaria do PPGEduc (67) 33457616 ou enviar e-mail para: ppgedu.faed@ufms.br . Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou email: bioetica@propp.ufms.br .

_____, ____/____/____.

Assinatura do participante

Gilson Lopes Soares – Pesquisador

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DIRETORES ESCOLARES

1. Qual a sua formação?
2. Qual o nível de formação?
3. Há quanto tempo é ou foi diretor nesta escola?
4. Qual foi a forma de seleção para provimento ao cargo de diretor?
5. Você já leu, ou tem conhecimento da Lei Municipal 3.256/2019 que versa sobre a gestão democrática?
6. Você participou da Elaboração desta Lei? Como foi sua participação?
7. Qual a sua percepção de democratização em relação à lei municipal n. 3.256/2019, que
8. versa sobre a gestão democrática?
9. Após a promulgação da lei n. 3.256/2019, houve mudanças na forma de conduzir o
10. processo educacional na escola?
11. Como tem sido a participação da comunidade escolar (professores, pais, estudantes,
12. funcionários não-docentes) nas decisões que lhes são afetas?
13. Há algum impeditivo alegado pelos pais/responsáveis em não participar das reuniões? Quais?
14. Para melhorar o desempenho da APP, o que você sugere?
15. Há participação de todos os membros da APP nas decisões da escola? Como se dá essa participação?
16. Quais são as maiores dificuldades enfrentadas na participação dos membros da APP?
17. Há alguma estratégia para efetivar uma maior participação dos pais/mães nas reuniões da escola?
18. Em quais ocasiões os pais são mais participativos?
19. As questões pedagógicas da escola têm a participação dos diretores na formulação das suas diretrizes?
20. Em quais atividades ou setores da escola você investe mais tempo?
21. A comunidade escolar participa da elaboração do referencial curricular?
22. A APP é um órgão subordinado?
23. Como é elaborado o PPE de sua escola?

24. Como é realizada a prestação de contas da escola?
25. A escola na qual é/foi diretor possui grêmio estudantil atuante?
26. Caso a resposta da pergunta anterior seja não, especifique quais os impeditivos
27. Você acredita que a eleição de diretor contribui ou impede a efetivação da gestão democrática? Comente
28. Você acredita que sua escola tem uma gestão democrática?
29. Para você, qual/quais desses dispositivos não é/são instrumentos da gestão democrática?
30. Você consultado sobre a implantação da parceria com o IAS?
31. As orientações do Instituto Ayrton Senna - IAS sobre gestão e, autonomia pedagógica, administrativa e financeira são acatadas pela escola?
32. Como é feita a inserção das orientações do IAS no cotidiano escolar?
33. O programa do Instituto Ayrton Senna - IAS (Gestão Nota 10) contribui para a melhoria da educação?
34. A formação da secretaria para o cargo de diretor através do programa Gestão Nota 10
35. tem contribuído de que forma na sua prática escolar?
36. Você acredita que a parceria com o Instituto Ayrton Senna - IAS pode dificultar a
37. implementação da gestão democrática na escola?
38. Quais são as maiores reclamações dos professores(as) em relação às orientações do IAS?

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUPERVISORES EDUCACIONAIS

1. Qual o nível de formação?
2. Qual a sua participação na prestação de contas da escola?
3. Como é realizada a participação dos estudantes nas decisões da escola?
4. A comunidade escolar participa das discussões sobre rendimento, reprovação e evasão escolar?
5. Quem conduz a formação de professores?
6. Qual a sua percepção de democratização em relação à lei municipal n. 3.256/2019 que
7. versa sobre a gestão democrática?
8. Qual a sua percepção de autonomia escolar em relação à lei municipal n. 3.256/2019 que versa sobre a gestão democrática?
9. Como é conduzido e construído o "Projeto Pedagógico Educacional - PPE"?
10. Quais são as dificuldades para implementação da gestão democrática na escola?
11. Você concorda com o ranqueamento das escolas?
12. Quais mudanças você acredita serem necessárias para que haja uma gestão mais
13. democrática voltada para a emancipação do educando?
14. Qual/quais dispositivos não é/são instrumentos da gestão democrática?
15. Você foi consultado sobre a implantação da parceria com o IAS?
16. Qual o grau de interferência do Instituto Ayrton Senna - IAS nas questões pedagógicas da escola?
17. Qual o nível de aceitação pelos professores do modelo educacional do Instituto Ayrton Senna - IAS (programas e projetos)?
18. Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores com o material do Instituto Ayrton Senna - IAS?

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES MEMBROS DA APP

1. Como se deu a escolha para fazer parte da APP?
2. Qual função você exerce ou exercia na APP?
3. Qual a periodicidade e frequência às reuniões da APP?
4. Você apresenta propostas de melhorias na gestão durante as reuniões da APP?
5. Quando há reunião da APP, quem mais se manifesta?
6. Enquanto membro da APP, você tem participado da elaboração do Projeto

Pedagógico Escolar - PPE?

7. Nas reuniões da APP é discutido sobre os indicadores de rendimento, reprovação e evasão escolar?
8. Para melhorar o desempenho da APP, o que você sugere?
9. Você é ciente e acompanha o orçamento e recursos da escola?
10. Há participação da APP nas decisões de aquisição de bens duráveis e/ou de consumo para a escola?
11. Você já identificou alguma irregularidade na utilização dos recursos aplicados na escola?
12. O que mais dificulta sua participação nas decisões da escola?
13. Você participou nos últimos 12 meses de capacitação para membros da APP?
14. O (a) diretor(a) de sua escola propicia momentos de discussão e aceita as
15. propostas de melhorias na educação pontuadas pelos professores?
16. Você já leu, ou tem conhecimento da Lei Municipal n. 3.256/2019 sobre gestão
17. Você participou da elaboração dessa Lei? como se deu a sua participação?
18. Para você, qual/quais desses dispositivos não é/são instrumentos da gestão democrática?
19. Você acredita que a eleição de diretor contribui ou impede a efetivação da gestão
20. democrática? Comente.
21. Você foi consultado sobre a implantação da parceria com o IAS?
22. As orientações do Instituto Ayrton Senna - IAS sobre gestão e, autonomia pedagógica, administrativa e financeira são acatadas pela escola?
23. Você acredita que a parceria com o Instituto Ayrton Senna - IAS pode dificultar a
24. implementação da gestão democrática?
25. Quais as maiores dificuldades encontradas pelo professor (a) em atender as
26. recomendações dos programas do IAS?
27. Quais são as implicações do IAS que mais dificulta a atuação dos(as) professores(as) em sala de aula?
28. Você acredita que a parceria com o IAS mais dificulta ou contribui para a melhoria na qualidade da educação de Ji-Paraná? Justifique sua resposta.
29. Em que a Lei Municipal n. 3.256/2019 sobre gestão democrática se alinha às orientações do Instituto Ayrton Senna - IAS?

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SERVIDORES NÃO DOCENTES MEMBROS DA APP

1. Qual o nível de formação?
2. Qual foi a forma de escolha utilizada para ser representante da APP?
3. Qual Função Você exerce ou exercia na APP?
4. Há quanto tempo é membro da APP?
5. Qual a periodicidade e frequência das reuniões da APP?
6. Você apresenta propostas de melhorias na gestão durante as reuniões da APP?
7. Quando há reunião da APP, quem mais se manifesta?
8. Enquanto membro da APP, você tem participado da elaboração do Projeto Pedagógico Escolar - PPE?
9. Nas reuniões da APP é discutido sobre os indicadores de rendimento, reprovação e evasão escolar?
10. Para melhorar o desempenho da APP, o que você sugere?
11. Você é ciente e acompanha o orçamento e recursos da escola?
12. Há participação da APP nas decisões de aquisição de bens duráveis e/ou de consumo para a escola?
13. Você já identificou alguma irregularidade na utilização dos recursos aplicados na escola?
14. O que mais dificulta sua participação nas decisões da escola?
15. Quais dispositivos não é/são instrumentos da gestão democrática?
16. Você acredita que a eleição de diretor contribui ou impede a efetivação da gestão democrática? Comente.
17. Você já leu ou tem conhecimento da Lei n. 3.256/2019 sobre Gestão Democrática?
18. Você participou da Elaboração dessa Lei (3.256/2019)? como foi sua participação?
19. Você foi consultado sobre a implantação da parceria com o IAS?
20. As orientações do Instituto Ayrton Senna - IAS sobre gestão e, autonomia pedagógica, administrativa e financeira são acatadas pela escola?
21. Você acredita que a parceria com o IAS pode dificultar a implantação da gestão democrática?
22. O programa do Instituto Ayrton Senna – IAS, Gestão Nota 10 contribui para a melhoria da educação?
23. Em que a Lei Municipal n. 3.256/2019 sobre gestão democrática se alinha às

orientações do Instituto Ayrton Senna - IAS?

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS/MÃES/RESPONSÁVEIS MEMBROS DA APP

1. Qual o nível de instrução/formação?
2. Há quanto tempo você é membro da APP?
3. Qual a função que você exerce ou exercia na APP?
4. Qual foi a forma de escolha utilizada para ser representante da APP?
5. Qual a periodicidade e frequência às reuniões da APP?
6. Você apresenta propostas de melhorias na gestão durante as reuniões da APP?
7. Quando há reunião da APP, quem mais se manifesta?
8. Enquanto membro da APP, você tem participado da elaboração do Projeto Pedagógico Escolar - PPE?
9. Nas Reuniões da APP é discutido sobre os indicadores de rendimento, reprovação e evasão escolar?
10. Para melhorar o desempenho da APP, o que você sugere?
11. Há participação da APP nas decisões de aquisição de bens duráveis e/ou de consumo para a escola?
12. Você já identificou alguma irregularidade na utilização dos recursos aplicados na escola?
13. Em quais ocasiões os pais são chamados para participar na escola?
14. O que mais dificulta sua participação nas decisões da escola?
15. Você participou nos últimos 12 meses de capacitação para os membros da APP?
16. Você já leu, ou tem conhecimento da Lei Municipal n. 3.256/2019 sobre gestão?
17. Você participou da Elaboração dessa Lei (3.256)? como foi sua participação?
18. Para você, qual/quais dispositivos não é/são instrumentos da gestão democrática?
19. Você acredita que a eleição de diretor contribui ou impede a efetivação da gestão democrática? Comente.
20. Você foi consultado sobre a implantação da parceria com o IAS?
21. As orientações do Instituto Ayrton Senna - IAS sobre gestão e, autonomia pedagógica, administrativa e financeira são acatadas pela escola?
22. Você acredita que a parceria com o Instituto Ayrton Senna - IAS pode dificultar a implementação da gestão democrática?
23. O programa do Instituto Ayrton Senna – IAS, Gestão Nota 10 contribui para a melhoria da educação?

27. Em que a Lei Municipal n. 3.256/2019 sobre gestão democrática se alinha às orientações do Instituto Ayrton Senna - IAS?