

Eixo temático: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais

PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO E O PRINCÍPIO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: Um estudo comparado

SANTOS, Ellen Felício dos;

GOMES, Fernanda Gonçalves.

Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC)

Unesp, campus de Marília

ellen.felicio@hotmail.com

fergomes2308@gmail.com

Resumo:

Este texto é fruto de pesquisa bibliográfica e documental, com base no método da Educação Comparada. Nosso objetivo principal é compreender a atuação do Instituto Ayrton Senna¹ em dois municípios brasileiros, Sapiranga no Rio Grande do Sul e São José do Rio Preto em São Paulo. Há um aumento significativo de parcerias entre o público e o privado que tem encaminhado e direcionado as políticas públicas da educação rumo aos objetivos dos organismos internacionais e de ação multilateral. Isso acontece ao mesmo tempo em que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), estabelecem como princípio da educação a Gestão Democrática (GD) e o Controle Social da Educação (CSE). É preciso, portanto, compreender como se dão as parcerias entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e escolas públicas dos municípios citados. Nossos resultados apontam que essas parcerias ocorrem por meio de dois programas específicos: Gestão Nota 10 e Escola Campeã. A pesquisa comparada nos permitirá analisar se há e quais são as regularidades e disparidades do Instituto nos diferentes municípios e por isso escolhemos municípios que se diferem em suas principais características.

Palavras-chave: Educação; Gestão democrática; Educação comparada;

¹ De acordo com Adrião e Peroni (2011, p. 47), “O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994, após a morte do piloto brasileiro que lhe dá o nome. A instituição, declarada de caridade, assume compromissos com a diminuição da pobreza e a atuação nas áreas de Saúde, Educação e Religião. Sobrevive basicamente de doações da Ayrton Senna Foundation Ltda, da qual é acionista e cuja principal atuação refere-se à gestão da marca Senna.”

Resumen:

Este texto es el resultado de una investigación bibliográfica y documental, basada en el método de Educación Comparada. Nuestro principal objetivo es conocer el desempeño del Instituto Ayrton Senna en dos municipios brasileños, Sapiranga en Rio Grande do Sul y São José do Rio Preto en São Paulo. Existe un aumento significativo de las alianzas entre el sector público y el privado que ha orientado las políticas de educación pública hacia los objetivos de los organismos internacionales y la acción multilateral. Esto sucede al mismo tiempo que la Constitución Federal Brasileña (BRASIL, 1988) y Lei de Diretrizes y Bases de la Educación (LDB, 1996), establecen la Gestión Democrática (GD) y el Control Social de la Educación (CSE) como principio de educación. Es necesario, por tanto, comprender cómo se dan las alianzas entre el Instituto Ayrton Senna (IAS) y las escuelas públicas de los municipios mencionados. Nuestros resultados indican que estas alianzas ocurren a través de dos programas específicos: Gestão Nota 10 y Escola Campeã. La investigación comparada nos permitirá analizar si existen y cuáles son las regularidades y disparidades del Instituto en los distintos municipios y es por ello que elegimos municipios que se diferencian en sus principales características.

Palabras llave: Educación; Gestión democrática; Educación comparada;

Introdução

Intencionando responder à pergunta: Qual o objetivo da escola? Libâneo (2016), afirma que os objetivos e as funções da escola são o fruto de inúmeras discussões e que existem, sobre o assunto, diversas perspectivas. Nesse sentido podemos usar a frase do pensador Lewis Carroll, autor do clássico *Alice no país das maravilhas*: Se você não sabe para onde quer ir, qualquer caminho serve. Isso implica dizer que, sem que a escola tenha objetivos claros e que suas funções sejam explicitamente colocadas, continuará, principalmente no âmbito das políticas educacionais, sendo influenciada pelos objetivos daqueles que elaboram suas diretrizes e fundamentam seus passos, o capital.

Libâneo (2016) ainda afirma que as políticas educacionais aplicadas às escolas nas últimas décadas são influenciadas pelos organismos internacionais, que produzem, por sua vez, um impacto na concepção de escola e de conhecimento escolar. A explicação é simples. Os objetivos e as funções da escola incidem no projeto pedagógico, no currículo e nas formas de gestão e organização da escola, dentre outros. Logo, são eles que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional. Dessa forma, deduz-se que, os organismos

internacionais, ao orientarem a prática educacional pelas mais diversas formas possíveis, acaba por nortear as políticas e as diretrizes da educação nacional.

Analisando o texto do autor é possível compreendermos como isso se dá.

Libâneo (2016, p. 41), afirma que, considerando “[...] os documentos oficiais de políticas e diretrizes para a educação, as temáticas abordadas em eventos e publicações na área e as orientações teóricas presentes nos cursos de formação de professores[...]”, é possível identificar três orientações em relação às finalidades e formas de funcionamento da escola. Para o autor, dentre as três orientações, a que tem sido a dominante no sistema de ensino brasileiro é “[...] a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas” (Ibidem).

Essa orientação implica que as agências internacionais, de cunho monetário, comercial, financeiro e creditício acabem por formular as recomendações sobre as políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Isso ocorre por meio de acordos de cooperação, principalmente na área da educação e da saúde. Esses organismos, foram criados pelos Estados Unidos, em 1944 com a intenção de regulamentar, no âmbito do direito internacional, seu predomínio em assuntos mundiais (LIBÂNEO, 2016).

O principal objetivo ao fundar essas agências era o de “[...] refundar o capitalismo, definindo novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países, tarefa que coube principalmente ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional.” (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Frigotto e Ciavatta (2003), afirmam que na materialidade das relações sociais, em seu plano mais profundo, está a crise da forma capital, que depois de uma expansão, entrou em crise em taxas históricas de lucro e exploração. Essa crise impulsionou um novo ciclo de acumulação, sobretudo a especulação do capital financeiro, que instaura uma competição entre grandes grupos econômicos. Nesse sentido criam-se ou instauram-se reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Essas reformas têm por base a tese de Hayek, que conforme os autores pressupõem que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade. Nesse entremeio emerge a noção de globalização, inversa ao ideário socialista de uma igualdade substantiva perante aos bens econômicos, culturais e simbólicos, a globalização, objetivando a *mundialização do Capital*, reivindica manter as taxas históricas de exploração destruir os direitos alcançados pelas políticas do Estado de bem-estar social (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Os protagonistas das reformas são os organismos internacionais e regionais, que passam a tutoriar as reformas dos Estados nacionais, que, por meio da Organização Mundial do Comércio (OMC) tecem uma legislação de transcendência de poder às megacorporações e empresas transnacionais. Quanto a isso, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) afirmam que “É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional.” É possível perceber que esses organismos se ramificam em vários outros e tem seus apoios criados nos planos onde se possa necessitar deles.

Quando falamos em internacionalização, no campo da educação, estamos falando sobre a modelação dos sistemas e instituições educacionais por meio de documentos originados de conferências² e assinados pelos países-membros. No caso do Brasil, as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais.

Para o nosso texto, essa contextualização se faz fundamental para compreendemos como estão sendo delineadas as políticas que se referem a educação no Brasil.

Libâneo (2016), traz inúmeros estudos que abordam a repercussão da internacionalização das políticas educacionais nos planos e diretrizes do sistema de ensino brasileiro, que como vimos anteriormente, dizem respeito à uma modelação dos sistemas e das instituições educacionais. O autor também traz pesquisas que analisam o impacto dessas políticas nos objetivos e nas formas de funcionamento da escola pública. O que se apresenta é que as finalidades dessas instituições estão (e sempre estiveram),

[...] ligadas à cooperação técnica e financeira a países com dificuldades, por meio de empréstimos para realização de programas relacionados a saúde, educação, saneamento, etc., sustentados por acordos formais entre os países conforme estratégias e normas reguladoras eficientemente formuladas, incluindo ações de intervenção política nos países signatários. (LIBÂNEO, 2016, p. 43-44).

No início da década de 1980, durante os governos de Thatcher e Reagan, algumas mudanças surgiram na base do pensamento político-econômico dos organismos internacionais. Essas mudanças resultaram na consolidação da doutrina neoliberal, que se assenta no tripé

² “Os organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação, são a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – Unesco –, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD – e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. É importante assinalar que essas organizações, a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), entre outras.” (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

desregulação, privatização e liberalização dos mercados e em políticas de reformas visando o *menos Estado e mais mercado*. O que se visualiza é que, os organismos internacionais se organizaram estrategicamente, dentre outras ações, transformaram a educação em negócio e que deve, portanto, ser tratada pela lógica do consumo e da comercialização, uma das principais estratégias é abrir espaço em âmbito global para transferir serviços como educação e saúde para o setor privado.

Desde que o Brasil aderiu às recomendações formais expedidas pela Conferência Mundial da Educação para Todos³ e outros eventos patrocinados pela Unesco e Banco Mundial, as políticas educacionais têm sido orientadas por esses organismos. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), “as bases lançadas pela Conferência inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, já no Governo Itamar Franco.”

Em estudo aprofundado sobre a temática Adrião e Peroni (2011) aventam que 1995, sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a pertinência de se romper com a exclusividade da Educação Pública pelo Estado foi indicada no Plano Diretor da Reforma do Estado, norteando a reorganização do Estado Brasileiro. E em 1999, houve uma política de indução de parcerias entre o público e o privado impulsionadas pela aprovação da Lei Federal nº. 9.790, de 23 de março de 1999 e pelo Decreto nº 3.100, de 30 de junho de 1999.

As autoras (ADRIÃO; PERONI, 2011), afirmam que a Lei e o Decreto supracitados acabaram por proporcionar a criação e a regulamentação das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Juntas, essas ações desencadearam uma tendência que incide sobre a transferência de responsabilidade da oferta de políticas sociais da esfera pública estatal para as instâncias de natureza privada. Ou seja, possibilitou que o Estado se afastasse de suas obrigações e repassasse verba pública às empresas de natureza privada para cumprirem o papel que era originalmente do Estado.

Em 2000, a Lei de Responsabilidade Fiscal – Lei complementar nº 101/2000, foi instituída. Essa Lei regulamentou a Emenda Constitucional nº 19, que delimitava os gastos do poder público, e, portanto, contribuiu com o aumento das parcerias entre os municípios e o setor privado (ADRIÃO; PERONI, 2011).

³ “Além de representantes de 155 governos que subscreveram a Declaração de Jomtien, ali aprovada, comprometendo-se a assegurar uma “educação básica de qualidade” a crianças, jovens e adultos, dela participaram agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e destacadas personalidades na área da educação em nível mundial. O Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (Shiroma et al., 2002, p. 57-58).” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

As autoras ainda destacam que, o governo eleito em 2002 e reeleito em 2006 com o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), apesar de não ter filiação com a chamada Terceira Via, como o Governo FHC, não revogou o Plano Diretor e assumiu estratégias para viabilizar a ideia do público não estatal. Nesse contexto “[...] ocorre o aumento das parcerias entre os sistemas públicos de Educação e instituições do terceiro setor mercantil que, por se considerar parâmetro de qualidade, interferem na Educação Pública [...]” (ADRIÃO; PERONI, 2011, p. 46). Essa interferência, entre outras implicações, restringe a autonomia docente e as possibilidades de uma gestão democrática na Educação, ainda que estejamos falando sobre sua construção.

Em 1996 foi elaborada a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na LDB, um dos princípios da gestão escolar é o princípio da gestão democrática. Contudo, concomitantemente, como demonstramos nesse item, foram elaborados Leis e Decretos que se ramificaram e apoiam, por inúmeras frentes ou vias, a parceria público-privado, que como vimos, interfere diretamente na autonomia das instituições educacionais e dos sistemas de ensino. Há gestão democrática onde não há autonomia?

Nesse texto não nos dedicamos a responder essa pergunta. Nosso objetivo principal é compreender a atuação do IAS em dois municípios brasileiros, Sapiranga no Rio Grande do Sul e São José do Rio Preto em São Paulo, em um contexto de aumento de parcerias entre o público e o privado, que encaminha e direciona as políticas públicas em educação rumo aos objetivos dos organismos internacionais e de ação multilateral, ao mesmo tempo em que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (1996), estabelecem como princípio da educação a Gestão Democrática (GD) e o Controle Social da Educação (CSE).

Metodologia

Este trabalho é o resultado de uma investigação científica, bibliográfica e documental, amparada no método da educação comparada (EC). Ferreira (2008, p. 125) afirma que “[...] na comparação dos fenômenos, dos fatos e dos processos relativos à educação em diferentes contextos que a Educação Comparada toma o seu sentido.” Dessa forma, nos amparamos nesse método na perspectiva de que a construção de categorias analítica nos auxilie a compreender as razões que determinam as situações levantadas pela pesquisa.

A metodologia da investigação comparada exige o desvelamento dos discursos que naturalizam e homogeneizam as práticas educativas e as estratégias de conformação às ações estabelecidas pelos determinismos sociais. Nas palavras de Rezende (et. al., 2013, p. 231), é nesse sentido que “[...] torna-se imprescindível colocar em evidência as diferentes práticas de

apropriação dos processos educacionais e os significados que adquirem em diversos contextos históricos, sociais e culturais.”

Diante disso, nos afastamos da abordagem de estudos comparados em uma perspectiva tradicional, abstrata e homogeneizadora, ancorada na abordagem positivista-funcionalista. Nossa intenção é analisar os processos envolvidos a partir do diálogo com o contexto em que se inserem. Nesse sentido, concordamos com Rezende (et. al., 2013, p. 236),

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo através do outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e as semelhanças e de assumir valores nessa relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença (FRANCO, 2000, p. 200 apud REZENDE et. al., 2013, p. 236).

Dessa forma, o fio que conduz nossa investigação é a problematização dos elementos macroestruturais que fundamentam as políticas e as diretrizes da educação, desencadeando regularidades nos sistemas de ensino e nas instituições de educação, sob a lógica dos organismos internacionais, por meio de estudos que analisaram parcerias entre o IAS e duas escolas públicas nos municípios.

De acordo com Rezende (et. al., 2013), os estudos de base comparada, quando falamos sobre educação, evidenciam a existência de convergência nas modificações observáveis sob a regulação transnacional das políticas educativas. Isso implica dizer que o projeto empreendido por essas organizações/organismos, multilaterais e internacionais, operam de forma dominante exportando seus conceitos, suas políticas e seus projetos, os tornando legítimos, nacional e internacionalmente.

Contudo, é preciso abordar, de forma articulada, os processos mais amplos que configuram o fenômeno educacional com os processos locais. É nessa problematização, que acontece entre o geral e o particular, que precisa ser observada, deixando emergir semelhanças e divergências.

Dessa forma, os estudos comparados, e, portanto, o método da educação comparada, nos permite visualizar como existem problemáticas educacionais comuns a vários países em decorrência da globalização econômica. E, historicamente, podemos compreender como essa lógica tem sido assimilada em cada contexto nação.

Através da metodologia, conseguimos delimitar o nosso objeto de pesquisa, e um livro que nos servirá de referência é o “Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015), dos organizadores Mark Bray, Bob Adamson, Mark

Mason, que foi publicado em 2015 e qualificado pela UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura], em que, os organizadores do livro trouxeram o Cubo de Bray e Thomas, que nos permite visualizar os diferentes níveis que podemos estabelecer as comparações, delimitando o nosso objeto de pesquisa:

Figura 1: Quadro referencial para análises na educação comparada



Fonte: Bray & Thomas (1995), p. 475. (Citado por BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p.35)

O referido cubo, demonstra-nos os múltiplos níveis em que o estudo comparado pode ser conduzido, fazendo-nos refletir em como isso será aplicado neste trabalho e os pontos importantes que devemos classificar como níveis que serão comparados. No caso serão comparados dados de dois municípios, sendo eles São José do Rio Preto/SP e Sarapiranga/RS. Sendo que ambos os municípios instalaram nas escolas públicas a parceria com o IAS referente aos programas Gestão Nota 10 e Escola Campeã no ano de 2001.

Bereday (1972) expõe o método da educação comparada sendo primeiro a descrição, coleta sistemática de informações pedagógicas de um país; a seguir, a interpretação, análise em termos de ciências sociais, depois, a justaposição, vista simultânea dos vários sistemas para determinar o quadro em que compará-los; e, por último, a comparação, primeiramente de problemas escolhidos e os itens que sejam relevantes para concluir os pontos de distanciamento e de convergência entre eles.

Parcerias entre os municípios

Segundo Silva e Jacomini (2018), entre 1994 e 2010 os programas e projetos do IAS atingiram 1.372 municípios no Brasil, em 25 estados e no Distrito Federal (SILVA; JACOMINI, 2018).

Em pesquisa que buscou analisar as parcerias estabelecidas entre o IAS e as escolas públicas no Brasil, por meio de pesquisas interinstitucionais e não interinstitucionais, Silva e Jacomini (2018), analisaram produções acadêmicas. Das 64 pesquisas, 6 consideravam positivas as ações do IAS refletindo na melhoria dos índices educacionais como taxa de evasão, de repetência e de distorção da idade/série.

A maior parte das pesquisas considerou as parcerias como negativas, principalmente por que “[...] foram inseridos valores mercadológicos na escola pública e o diretor foi transformando em gerente-gestor, sendo considerado o principal responsável pelos resultados educacionais da escola.” (SILVA; JACOMINI, 2018, p. 931).

O que se observa é que os professores e gestores, mesmo com o prejuízo ao trabalho pedagógico, aderiram ao controle sistemático do cotidiano escolar, para aderir aos parâmetros de qualidade baseados nas premissas do IAS. Para Silva e Jacomini (2018) esse fato consolida um consenso passivo dos professores e das equipes gestoras, o que demonstra a força do IAS no processo de regulação da educação pública,

Os municípios selecionados para este cotejamento foram São José do Rio Preto/SP e Sarapiranga/RS. Ambos os municípios instalaram nas escolas públicas a parceria com o IAS referente aos programas Gestão Nota 10 e Escola Campeã no ano de 2001. De acordo com Adrião e Peroni (2011), na época os municípios apresentavam, respectivamente, 358.523 habitantes e 69.189 habitantes.

O fato de os municípios escolhidos serem de estados diferentes também é importante, pois, um encontra-se no Sul do país e o outro no Centro-Oeste do Estado de São Paulo, região Sudeste, representando diferenças significativas, inclusive no que se refere ao clima, modos de vida, alimentação, etc.

O programa Escola Campeã foi lançado em 47 municípios de 24 estados brasileiros, para um período que corresponde aos anos de 2001 – 2004. Esse programa, conforme Adrião e Peroni (2011, p. 47), é “[...] fruto de uma aliança social estratégica entre o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil, com apoio da Fundação Luís Eduardo Magalhães e alianças regionais da NBT – Norte Brasil Telecom, da CST – Companhia Siderúrgica de Tubarão e da Fundação Lemann.” O programa Gestão Nota 10, ainda conforme as autoras, foi firmado como política pública em 35 municípios e em 22 estados da Federação. Basicamente,

trabalha com metas gerenciais e indicadores, além de capacitação dos profissionais em serviço e monitoramento do programa por meio do serviço e informação em tempo real.

Em 2001, com o início da parceria nos municípios, se nota uma diferença. São José do Rio Preto adotou o programa Escola Campeã e Sapiranga iniciou sua parceria com a adoção do programa Gestão Nota 10. São José do Rio Preto, só adotou o programa Gestão nota 10 numa parceria iniciada em 2005 que durou até 2008. A significativa diferença é que o programa Gestão Nota 10 introduz o Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI), o que altera o formato de atuação do IAS. O SIASI coleta informações junto às escolas e as relaciona às metas definidas para serem por elas alcançadas. O que demonstra que, a parceria, necessariamente, deve alcançar à determinados objetivos, de antemão selecionados e que, conforme Adrião e Peroni (2011) são os mesmos para todos os municípios do país.

Os partidos representados pelos Prefeitos dos municípios eram diferentes na época da adoção das parcerias. Em São José do Rio Preto o prefeito representava o Partido Popular Socialista – PPS, enquanto em Sarapiranga representava o Partido Progressista Brasileiro PPB.

Além disso, as autoras ressaltam que foram introduzidas alterações para a escolha dos dirigentes escolares antes da presença do IAS. E que, algumas alterações modificaram também os mecanismos de responsabilização do gestor com relação às metas relacionadas à diminuição de índices de evasão e retenção e ao desempenho da Prova Brasil.

Tanto em São José do Rio Preto quanto em Sarapiranga as comunidades não foram comunicadas para a instituição da parceria. Em São José do Rio Preto, não houve discussão prévia e tampouco envolvimento das escolas com a rede ou conhecimento por parte das escolas (ADRIÃO; PERONI, 2011).

Em São José do Rio Preto houve resistência em relação à exigência de registros de forma sistemática, pois as decisões deviam atender aos documentos do IAS–SIASI. Quanto à eleição e participação, no caso do IAS, os mecanismos se articulavam por uma lógica competitiva e centralizadora dos processos decisórios. Outra situação que se destaca é que as metas para os dois municípios são as mesmas, apesar de serem de realidades distintas (ADRIÃO; PERONI, 2011).

Em ambos os municípios houve, portanto, uma racionalização dos dados sobre o desenvolvimento dos programas para direcionar as ações a fim de se atingirem as metas previstas. Fator que impede, sem dúvidas, a construção de um bloco hegemônico para a classe trabalhadora e é, portanto, contraditória ao princípio da gestão democrática da educação pública.

Em São José do Rio Preto, foi adotado entre 2005 e 2008 o programa Gestão Nota 10, o que se observa em pesquisa de Garcia (et al, 2012) é que foi uma forte ingerência sobre a gestão educacional, tanto em relação às formas de organização quanto no que diz respeito ao controle do trabalho de especialistas e docentes.

Em cláusula da parceria por meio do Instrumento Particular de Parceria, se estabelece o controle sobre a divulgação por parte do município de materiais, ideias, e conceitos sobre o Instituto, o que demonstra a influência do IAS sobre a ingerência das instituições públicas. E ainda, a necessidade da designação de um coordenador de equipes, apto a trabalhar com resultados e alcance de metas (GARCIA, 2012).

Quando o programa Gestão nota 10 foi implantado no município de São José do Rio Preto, o município computava 0,72% de reprovações entre os alunos matriculados, o que corresponde a 2 alunos. Nos primeiros anos, o percentual de reprovação aumentou, passando por 0,74%; 2,06%; 3,07% e chegando, no último ano a um percentual mais próximo ao do início, 0, 43%. Ao abandono escolar no município no ano anterior à parceria foi de 0,72%, 2 alunos, passando para 0% nos anos seguintes. Mas, de acordo com as entrevistas de Garcia (et. Al., 2012), essas alterações foram devidas ao estabelecimento de uma rotina de registros e não necessariamente ao Programa.

Conforme Lumertz (2008), o município de Sapiiranga, situado na região metropolitana de Porto Alegre, a 52km da capital Rio Grande do Sul, na região do Vale do Rio dos Sinos apresenta um índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,806 e a primeira parceria do município com o IAS data de 1997. Apesar de ter sua gestão democrática assegurada pela Lei Municipal 3.180/2003, volta sua intencionalidade educativa para promover uma pedagogia do sucesso, que fundamenta o trabalho do Instituto Ayrton Senna, caracterizada pela inserção da eficiência e competitividade nos estabelecimentos de ensino.

Em sua pesquisa, Lumertz (2008), afirma que as metas e ações do Plano Municipal de Educação, bem como o plano de desenvolvimento escolar tiveram forte influência do IAS em sua elaboração.

A parceria no município foi indicada pelo deputado federal Júlio Redecker (PSDB) e em se tratando da forma de organização do trabalho pedagógico Lumertz (2008), afirma que há uma forma linear de organizar o trabalho e que essa forma desrespeita a curiosidade da criança. Além disso há uma rotina pré-estabelecida, incluindo-se nisso, as leituras e os livros usados em sala de aula. Há, na visão da autora, uma falta de consideração no que diz respeito a relação professor e aluno, que precisam cumprir determinadas metas.

O IAS fornecia para as escolas um total de 138 aulas planejadas, o que, na avaliação da ex-coordenadora, é um ponto positivo, pois torna o programa “flexível” e, se necessário, permite que se trabalhe mais uma competência, por meio dessa margem de dias/aula no calendário escolar. (LUMERTZ, 2008, p. 84).

Ainda de acordo com Lumertz (2008), o órgão democrático da Associação de Pais e Mestres, em escolas do município, acabam acatando as sugestões do IAS, o que ela considera prejudicial a autonomia das escolas.

A pareceria, que é financiada com recursos do município, implementa ações baseada na Pedagogia do Sucesso, que parte da premissa de quem é responsável pela educação é a escola e é ela quem deve garantir os meios de sustentação e apoio pedagógico (LUMERTZ, 2008).

O que implica que, o IAS, receba o dinheiro público que deveria ser destinado às escolas, para ensinar às escolas a se auto financiarem.

O IAS apresenta em módulos e manuais a forma como se devem conduzir as aulas e os processos de gestão da escola, para que gerencie a prática, tornando os gestores das escolas, controladores diários do trabalho dos professores e do desempenho dos alunos, prática que atravessa a gestão da escola com um forte clientelismo e patrimonialismo (LUMERTZ, 2008).

Considerações finais

Os dados mostram que a ação do IAS tende a inibir a participação coletiva e democrática, quando prevê (ou impõem) o que é importante para cada escola e centraliza os problemas educacionais e os meios para resolvê-los. Essa resolução implica em que a figura do diretor escolar e dos integrantes das organizações trabalhem para as ações do IAS e acabam por tornar o trabalho precarizado, no que diz respeito à função secundária de suas ações, deslegitimando, inclusive, o saber do professor em sala de aula (SILVA; JACOMINI, 2018).

Além disso, essas parcerias inserem nas escolas os valores do mercado, como a meritocracia, a competitividade entre as escolas e entre os alunos e principalmente, a naturalização do efeito negativo da falta de recursos sobre a educação pública.

Fica claro que a atuação do município se dá no sentido de penetrar os direitos de crianças e adolescentes ao legado cultural da sociedade, com uma gestão autoritária da educação que pouco contribui para a melhoria da educação.

O acúmulo de funções, no caso dos docentes e gestores, e a responsabilização desses profissionais pela consecução de metas determinadas, retiram o foco das práticas pedagógicas e tornam o trabalho precarizado.

Referências

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **Gestão municipal da Educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape; Recife: ANPAE, 2013, p. 16-36; p. 126-163.

BEREDAY, F. Z. G. **Método comparado em educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M.. **Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos**. Universidade Católica de Brasília. UNESCO. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Brasília: Liber Libro, 2015.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago., 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

GARCIA, T. O. G.; ADRIÃO, T. M. F.; ARELARO, L. R. G. O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna na Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto: decorrências para a gestão educacional. **Revista da Faculdade de Educação**, Ano X, nº 18, jul-dez. 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LUMERTZ, J. S. **A Parceria Público-Privada na Educação**: Implicações para a Gestão da Escola. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

REZENDE, V. M.; ISOBE, R. M.; MOREIRA, F. A. Investigação comparada em educação: aspectos teóricos e metodológicos. **Educação e políticas em Debate**, v. 2, n. 1, p. 229-248, jan./jul. 2013.