



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**KLÊNER KLENI COSTA BRYTO**

**O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROGRAMA  
ESCOLA QUE VALE EM BARCARENA**

**BELÉM**

**2011**

**KLÊNER KLENI COSTA BRYTO**

**O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROGRAMA  
ESCOLA QUE VALE EM BARCARENA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Fátima Andrade  
Monteiro dos Santos

**BELÉM  
2011**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –  
Biblioteca Prof<sup>a</sup> Elyc Rodrigues Lacerda/ Instituto de Ciências da Educação /UFPA, Belém-PA**

---

**Bryto, Klêner Kleni Costa.**

O público e o privado na educação básica: o Programa Escola que Vale em Barcarena; orientador, Profa. Dra. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos. – 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

1. Educação e Estado – Barcarena (PA). 2. Parceria público-privada – Barcarena (PA). 3. Programa Escola que Vale – Barcarena (PA). I. Título.

*CDD - 21. ed.: 379.8115*

---

**KLÊNÉR KLENI COSTA BRYTO**

**O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PROGRAMA  
ESCOLA QUE VALE EM BARCARENA**

Examinado em: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos**  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
Orientadora

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dinair Leal da Hora**  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ  
Examinadora

---

**Prof<sup>º</sup>. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo**  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
Examinador

**BELÉM  
2011**

*Tempos de incertezas exigem colocar perguntas simples e fundamentais para afirmar o que para alguns parece óbvio, para que o silêncio não desgaste as crenças e algumas adesões básicas não fiquem desorientadas (SACRISTÁN, 1996b, p.152).*

*Àqueles que, depois de Deus, são meu maior e  
precioso bem: Cristina, André e Marcelo.*

*Amo vocês!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, centro de todas as coisas e que, com suas mãos sempre estendidas, foi o cajado fiel em todas as horas de lutas e dificuldades nas quais passei e tenho passado.

À esposa amada e aos meus filhos André e Marcelo, não somente agradecer, mas também pedir perdão pelo tempo roubado por esse concorrente desleal, quase rival, que ao longo dessa íngreme jornada sempre demonstraram paciência e zelo com minha saúde, não somente com palavras, mas acima de tudo, com atitudes diante das inúmeras vezes que fui, ao contrário de vocês, impaciente e intolerante, com palavras e atitudes. Perdão!

A meus pais e irmãos, ainda que distantes desse palco de lutas, sempre estiveram torcendo por mim. A vocês, muitíssimo obrigado.

À minha orientadora, Professora Doutora Terezinha Monteiro, pelo impressionante zelo profissional demonstrado, pelos conselhos sempre tão pertinentes, pelas palavras cortantes, porém cirúrgicas e necessárias, sempre querendo o meu melhor. Quão grande foi o privilégio de ter convivido com a senhora.

Ao Professor Ronaldo Araújo, pelo “revirar o fundo da meia”. O senhor não pode imaginar o quanto me ajudou.

À Professor Dinair Hora, pelas contribuições valiosas na qualificação.

Aos colegas do grupo de pesquisa LAGE/OBSERVE, em especial, à Professora Dôra, nossa “orientadora adjunta”, por sua simpatia e por seu jeito de transmitir tranquilidade, ainda que nada em volta me parecesse tranquilo nos momentos de extrema ansiedade que vivi.

À Flávia Abranches e Renata. Obrigado!

À Lorena, muito obrigado pelo companheirismo sempre demonstrado; não de agora, mas desde 2004.

Aos professores Roberto e Luiza da SEMED, pela gentileza em me receberem várias vezes, e que, para além da pesquisa pudemos construir nossa amizade. Isso é perene!

À Carolina Glicério da CEDAC que, mesmo sem conhecê-la pessoalmente, se constituiu fonte de grande valia nessa pesquisa.

Por fim, **“bendito seja o nome do Senhor agora e para sempre. Do nascimento do sol até ao ocaso, louvado seja o nome do Senhor” (Sl 113: 2,3).**

## RESUMO

O presente estudo analisa o público-não estatal, por meio da parceria estabelecida entre a Prefeitura de Barcarena e a Fundação Vale, a partir da implementação do Programa Escola que Vale na gestão educacional do município no período de 2000 a 2008, e suas relações com a Reforma do Estado, desencadeadas a partir da década de 1990, sendo discutida a relação do público e do privado na educação. Neste estudo, se tentou estabelecer possíveis nexos entre a gestão educacional adotada por Barcarena e a proposta de gestão gerencial propugnada na Reforma do Estado brasileiro, por meio da adoção de novos paradigmas de competência para ação pública, a partir dos anos de 1990, tendo como materialidade o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, o qual enquadrou a educação como uma ação não-exclusiva do Estado, transferindo-a para o setor público não estatal, como forma de materialização da relação público-privada, e suas implicações para a educação municipal. Metodologicamente, a abordagem adotada foi de cunho qualitativo, onde se privilegiou a análise documental, enquanto que a análise de conteúdo constituiu-se na base teórico-metodológica para a análise dos dados. Os resultados da pesquisa apontam que a efetivação da parceria público-privada, por intermédio do Programa Escola que Vale na realidade barcarenense, não se mostrou como canal condutor de eficiência educacional, a partir dos fracos indicadores de qualidade alcançados pela gestão educacional, ao contrário, o que se percebeu foi um aumento do grau de submissão da esfera pública em relação à esfera privada.

**PALAVRAS-CHAVE:** parceria público-privada, gestão educacional, terceiro setor, Programa Escola que Vale.

## **ABSTRACT**

This study examines the public-non-state, through a partnership established between the Barcarena city and the Fundação Vale, from the implementation of the Valley School Program in education management city over the period 2000 to 2008, and its relations with the Reform State, triggered by the 1990s, discussing the relationship between the public and private education. In this study, we tried to establish possible links between the educational management adopted by Barcarena and management proposal advocated in management reform Brazilian State, through the adoption of new paradigms of power for public action, from the years 1990 and materiality as the Director Plain for Reform the Apparatus of the State, which framed the education as a non-exclusive action of the Brazilian State, transferring it to the public sector non-state, as a materialization of the relationship public-private partnership, and its implications for the municipal education. Methodologically, the approach was qualitative, where focused on the analysis of documents. The survey results indicate that the effectiveness of public-private partnership, through the Valley School Program Vale that actually barcarenense, did not represent a vehicle for educational efficiency, from weak quality indicators achieved by the educational administration, contrary to what was perceived was a higher degree of submission from the public sphere in relation to private.

**KEYWORDS:** public-private partnership, educational management, third sector, which Valley School Program.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ALBRÁS</b>	Alumínio Brasileiro S/A
<b>ALUNORTE</b>	Alumínio do Norte do Brasil S/A
<b>AND</b>	Agências de Desenvolvimento Humano
<b>BIRD</b>	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM &amp; BOVESPA</b>	Bolsa de Mercados e Bolsa de Valores do Estado de São Paulo
<b>BNDES</b>	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>CC</b>	Código Civil
<b>CEDAC (1)</b>	Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária
<b>CEDAC (2)</b>	Comunidade Educativa
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CDP</b>	Companhia das Docas do Pará
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
<b>CESUPA</b>	Centro de Estudos Superiores do Pará
<b>CF / 88</b>	Constituição Federal do Brasil de 1988
<b>CDP</b>	Companhia das Docas do Pará
<b>CQT</b>	Controle da Qualidade Total
<b>CVRD/SA</b>	Companhia Vale do Rio Doce Sociedade Anônima
<b>DL 200/67</b>	Decreto-Lei nº 200/67, de 25 de fevereiro de 1967
<b>DOU</b>	Diário Oficial da União
<b>GIS</b>	Planos de Gestão dos Investimentos Sociais
<b>EQV</b>	Escola que Vale
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FV</b>	Fundação Vale
<b>G7</b>	Grupo dos Sete Países mais ricos do mundo
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDESP</b>	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará

<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IFPA</b>	Instituto Federal do Pará
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LDO</b>	Lei de Diretrizes Orçamentárias
<b>LOA</b>	Lei Orçamentária Anual
<b>LOM</b>	Lei Orgânica do Município
<b>LRF</b>	Lei de Responsabilidade Fiscal
<b>NAAC</b>	Nippon Amazon Aluminium Co. Ltda
<b>MARE</b>	Ministério da Administração e Reforma do Estado
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NYSE</b>	Bolsa de Valores de Nova York
<b>OIC</b>	Organização Internacional do Comércio
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>OSCIP</b>	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
<b>OS</b>	Organizações sociais
<b>PAC</b>	Plano de Aceleração do Crescimento
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDRAE</b>	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PEQV</b>	Programa Escola que Vale
<b>PGIS</b>	Planos de Gestão dos Investimentos Sociais
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PIT</b>	Plano Individual de Trabalho
<b>PMDB</b>	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNAD</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
<b>PP</b>	Partido Progressista
<b>PPA</b>	Plano Plurianual
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPP (1)</b>	Parceria Público Privada
<b>PPP (2)</b>	Projeto Político Pedagógico

<b>PUB</b>	Plano Urbanístico de Barcarena
<b>RI/SEMED</b>	Regimento Interno da SEMED
<b>RS 2007</b>	Relatório de Sustentabilidade Vale 2007
<b>RS 2009</b>	Relatório de Sustentabilidade Vale 2009
<b>SAEB</b>	Sistema de avaliação do Ensino Básico
<b>SEDUC</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação de Barcarena
<b>SEPOF</b>	Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças
<b>TC</b>	Termo de Cooperação
<b>UEPA</b>	Universidade Estadual do Pará
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFRA</b>	Universidade Federal Rural da Amazônia
<b>UNAMA</b>	Universidade da Amazônia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Pará: Mesorregiões/nº de Municípios/População Residente	69
<b>Tabela 2</b>	Evolução de Matrículas no Ensino Fundamental (Pará/Barcarena) – 2000 a 2008	71
<b>Tabela 3</b>	Evolução de nº Docente; nº de Estabelecimento; nº de Matrícula; Taxa de Aprovação, Reprovação e Evasão no Ensino Fundamental – Pará e Barcarena (2000 a 2008)	71
<b>Tabela 4</b>	Evolução de Matrícula no Ensino Médio – 2009	73
<b>Tabela 5</b>	Evolução do Produto Interno Bruto - PIB (R\$ 1.000,00) – Barcarena/PA - 2002-2008	75
<b>Tabela 6</b>	Evolução PIB Per Capita (R\$ 1.000,00) – Barcarena/PA - 2002-2008	76
<b>Tabela 7</b>	Evolução Densidade Demográfica (hab./Km <sup>2</sup> ) – Barcarena/PA - 2000-2010	77
<b>Tabela 8</b>	Evolução das Áreas desflorestadas em Km <sup>2</sup> – Barcarena/PA - 2000-2008	78
<b>Tabela 9</b>	Evolução do número de consumidores formais e Consumo de Energia Elétrica - Barcarena/PA - 2003-2008	79
<b>Tabela 10</b>	Municípios com Participação Predominante no Setor Industrial 2007	84
<b>Tabela 11</b>	Índice de Gini do PIB, Por Região de Integração – Estado do Pará - 2002-2007	86
<b>Tabela 12</b>	Número de Estabelecimentos por nível de ensino (2000 a 2009)	88
<b>Tabela 13</b>	Média de alunos por docentes (ensino fundamental) 2000 a 2008	89
<b>Tabela 14</b>	Evolução do número de escolas e professores atendidos pelo PEQV – 2001 a 2008	118
<b>Tabela 15</b>	Taxa de Aprovação, Reprovação e Evasão no Ensino Fundamental Barcarena/PA - 2000-2008	125
<b>Tabela 16</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005, 2007 e 2008 – Barcarena	128

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1</b>	Fundação Vale: Investimento Social Anual (2005 a 2009)	64
------------------	--	----

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b>	Formação do Professor na visão dos mentores do PEQV	109
-----------------	---	-----

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>Figura 1</b>	Organograma da SEMED	90
<b>Fotografia 1</b>	Biblioteca da Casa do Professor em Barcarena	103
<b>Fotografia 2</b>	Fachada da Casa do Professor em Barcarena	103
<b>Fotografia 3</b>	Interior da Casa do Professor, madeira	104

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	17
<b>CAPÍTULO I: A Reforma do Estado Brasileiro e suas Implicações na Política Educacional Brasileira</b>	27
1.1 A Reforma do Estado brasileiro e a Educação brasileira	27
1.2 O Público, o privado e o público-privado não-estatal como resultado dessa relação simbiótica	39
<b>CAPÍTULO II: Terceiro Setor: Configurações, Impasses e Perspectivas</b>	52
2.1 Terceiro Setor: suas configurações para a aproximação com o Programa Escola que Vale	52
2.2 A Fundação Vale como materialização do Terceiro Setor	60
<b>CAPÍTULO III Políticas e Práticas do Terceiro Setor na Educação: o Programa que Vale em Barcarena</b>	69
3.1 A Política Educacional no Estado do Pará e sua relação com Barcarena	69
3.2 O Município de Barcarena: Uma breve contextualização	74
3.2.1 Um pouco de seu contexto político	81
3.2.2 Algumas considerações sobre seus indicadores econômicos e sociais	84
3.2.3 A Política Educacional em Barcarena	87
3.3 A Ação do Público e do Privado na Educação: O Programa Escola Que Vale em foco	94
3.3.1 Do processo de formação operacionalizado pelo Programa Escola que Vale	109
3.3.2 Do instrumento de fomento do Programa Escola que Vale	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	131
<b>REFERÊNCIAS</b>	137
<b>ANEXOS</b>	149

## INTRODUÇÃO

A escolha pelo desenvolvimento do estudo sobre a temática gestão educacional nasceu por ocasião de minha experiência, como aluno do Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior na Universidade Federal do Pará – UFPA no ano de 2006. Considero essa experiência como o marco central em minha vida como docente de ensino superior privado, uma vez que minha formação acadêmica como bacharel em Administração, foi impregnada por concepções mercadológicas, cuja centralidade aponta fortemente para a ideia de que devemos ser preparados para o mercado e que, nessa ambiência, somos constantemente impulsionados a manter permanente observância aos preceitos de competitividade por meio de estratégias empresariais que visam uma incessante busca por vantagem competitiva, visando com isso atender às exigências do mundo organizacional.

Outro fator de relevância se deve à experiência angariada por ocasião da especialização e aquela vivida diariamente na educação superior privada, vivências essas que me fizeram refletir sobre a relação existente entre o que estava sendo dito e o que era feito em relação à educação. Não poucas vezes me vi inquietado por tantas indagações.

Assim, na tentativa de aprofundar os conhecimentos teóricos acerca da problemática da educação, me senti desafiado pela oferta do mestrado em educação, tornando-se tal oportunidade como que uma obsessão para mim, pois, somente após duas tentativas foi que logrei êxito no processo seletivo ao mestrado da UFPA. Assim, o desafio de buscar respostas às inquietações estava posto. Pelo menos era o que eu achava.

Neste contexto, as questões aqui apresentadas e discutidas neste trabalho de dissertação originaram-se logo após meu ingresso no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará - PPGED/UFPA, na linha de Pesquisa em Políticas Públicas, momento em que ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas OBSERVE<sup>1</sup> / LAGE<sup>2</sup>, no qual são desenvolvidas ações de pesquisa, ensino e extensão em gestão educacional, fazendo o mesmo, inclusive, parte de um projeto nacional que envolve pesquisadores de sete diferentes universidades brasileiras<sup>3</sup>, e que busca analisar os efeitos para a oferta e a gestão da educação pública dos **Programas Escola Campeã** e, exclusivamente o

---

<sup>1</sup> OBSERVE – Projeto Observatório de Gestão Escolar Democrática

<sup>2</sup> LAGE – Laboratório de Gestão Escolar Participativa.

<sup>3</sup> (USP-RP, UNESP-RC, UFRGS, UFPA, UFPB, UFMS e UCDB).

Observe, o **Programa Escola que Vale**, os quais resultaram de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Vale do Rio Doce/CEDAC.<sup>44</sup>

Com o aprofundamento das discussões no grupo de pesquisa, foi então aguçada minha inquietação e a possibilidade de entendimento das políticas públicas direcionadas para a gestão educacional, tendo como viés os instrumentos de cooperação entre o público e as organizações da sociedade civil, em especial, as parcerias público-privadas.

Considero que, em sendo a realidade dinâmica, o conhecimento também o é, sendo possível, portanto, apenas conclusões e aproximações provisórias sobre o objeto de estudo. Além disso, a dinamicidade dos fatores sociais, políticos e econômicos tendem a impulsionar ou fazer recuar o desenvolvimento de um determinado fenômeno, expressando assim a sua historicidade e contradições, o que me faz crer que a abordagem de um objeto de estudo ganha mais sentido se for numa perspectiva crítica, que leve em consideração que seus contornos se dão em um contexto historicamente determinado, portanto, passível de ser lido a partir da dimensão histórica que configura aquele momento, posição que assumo em relação ao desenvolvimento desse estudo.

Para a realização deste trabalho parto da afirmação de Azevedo (1997) para quem a política educacional parte de uma totalidade maior e, por conseguinte deve ser pensada sempre em sua articulação com o planejamento mais global, que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. “São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto, são definidas como sendo ‘o Estado em ação’” (p.60). É com essa perspectiva que pretendo situar a discussão a respeito do meu objeto à parceria público-privada como da parte da ação estatal.

A gestão educacional brasileira, notadamente como desdobramento da Reforma do Estado, implementada no Governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, foi submetida ao paradigma de uma nova administração pública, tendo como referência os princípios de gestão eficiente, orientada por resultados e racionalização dos recursos. Em sentido amplo, as reformas visaram a configuração de um Estado enxuto, que transfere parte de suas responsabilidades para sociedade civil, e objetiva o fortalecimento de suas ações de controle e supervisão, por meio de um novo marco regulatório, assegurado pela criação de um arcabouço jurídico específico.

Como produto das reformas, a educação se incorpora nesse quadro de prestação de serviço, e não como um direito social. Exemplo patente disso se mostra, quando se constata o

---

<sup>44</sup> CEDAC - Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária, atualmente denominada apenas como Comunidade Educativa.

quanto a gestão da educação básica vem sendo induzida a buscar fontes alternativas de financiamento, fazendo com que haja a aproximação com a lógica do mercado.

A partir da década de 1990, com a implementação do Programa de Reforma do Estado, projeto esse que se materializou por meio do Plano Diretor de Reformas do Aparelho do Estado (PDRAE), na gestão do então ministro Bresser Pereira, no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 1998), foram fomentadas a celebração de parcerias entre o Estado e o denominado terceiro setor, em nome de uma maior eficiência, agilidade e melhoria dos serviços públicos.

Dessa maneira, e seguindo o ideário neoliberal, a Reforma em que se assentou o PDRAE, buscava encontrar respostas ao discurso hegemônico de crise no Estado, para assim, fazê-lo um instrumento para o desenvolvimento econômico social. Nesse sentido, “[...] o novo Estado fundamenta-se na regulação e na avaliação das políticas, e passa a se retirar, gradualmente, do financiamento direto dos serviços à sociedade” (BARROSO, 2001. p.64).

Assim, e sob os princípios mercadológicos pautados numa abordagem de gestão gerencial aqui entendida como aquela gestão cujas ações e operacionalização, em princípio pautadas no pragmatismo do alcance de resultados, com ênfase em uma linguagem com concepção empresarial, onde se é levado a acreditar que se pode fazer mais e melhor com o recurso, pensar em eficiência e equidade, uso racional do tempo, ter noção de prioridades, passo a apresentar a parceria estabelecida entre a Prefeitura Municipal de Barcarena e a Fundação Vale, que está vinculada à empresa Vale.

A Fundação Vale, juridicamente é caracterizada como sendo uma organização sem fins lucrativos, que realiza ações educativas, vinculadas à redes de ensino público nos municípios onde se faz presente, visando, de forma mais geral, segundo o anunciado em seu *site*<sup>5</sup> institucional, colaborar no desenvolvimento territorial das comunidades onde a Vale está presente, por meio da cooperação para a implantação de uma cultura profissional na rede pública de educação, responsável pela melhoria da aprendizagem dos alunos.

Dentre vários outros programas coordenados pela Fundação Vale, destaco o Programa Escola que Vale - que a partir deste momento passo a me referir apenas como PEQV. Sua operacionalização é realizada pelo Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária – CEDAC<sup>6</sup>, organização essa que descreverei em momento específico do estudo. O PEQV tem como objetivo precípuo melhorar o desempenho escolar dos alunos do

---

<sup>5</sup> [www.fundacaovale.com.br](http://www.fundacaovale.com.br). Acesso em 03.04.2010.

<sup>6</sup> CEDAC: organização da sociedade civil de interesse público não governamental.

ensino fundamental das séries iniciais da rede pública nas comunidades dos municípios onde a Companhia Vale se faz presente.

O Programa Escola que Vale é estruturado por meio de três fases principais: a) implementação; b) desenvolvimento ou consolidação e, c) manutenção. O PEQV, em especial nas duas primeiras fases, tem duração média de cinco anos e objetiva alcançar alguns resultados imediatos, tais como: implantar a formação continuada para os profissionais de educação de forma permanente, bem como criar referência para aprimoramento de políticas educacionais. Dentre as várias ações contempladas pelo Programa se destacam: oficinas de arte, leitura e escrita, dança, fotografia, literatura, teatro, atividades essas, todas voltadas para o desenvolvimento pessoal do professor. Esses projetos são realizados com o intuito de permitir que as equipes escolares possam produzir conhecimento e refletir sobre o quê e como os alunos aprendem.

Outra característica do Programa é que na sua estruturação “os professores são acompanhados e supervisionados regularmente, de forma que os projetos de trabalho, as oficinas de artes, leitura e escrita possam ser desenvolvidos com qualidade” (SITE)<sup>7</sup>. Importa dizer que, com a materialização da parceria, a Fundação Vale doa para o município parceiro, já na fase de implementação, um aparato tecnológico e digital, constituído de câmaras de vídeo, computadores, câmeras fotográficas, internet, que são disponibilizados para os alunos e professores, como facilitação do acesso à tecnologia.

Assim, seguindo a lógica de pretensamente aprimorar a gestão e, conseqüentemente, promover um sistema público de qualidade, o poder público vem firmando acordos com empresas e com entidades da sociedade civil para que estas, em parceria com o agente público, alcancem a eficiência e produtividade no sistema educacional. Com isso, atribui-se ao setor privado a incumbência de responder pela formação inicial no interior das redes municipais de ensino. No caso específico do PEQV, como forma de respaldo baseado por um suposto diagnóstico educacional precário, a Fundação Vale assevera que a média de alunos com nível crítico e muito crítico de desempenho no Brasil é de 56%, no Pará, atinge 59% e no Maranhão chega a 69%, estados de atuação da Fundação<sup>8</sup>.

Como que reforçando o diagnóstico apresentado, Oliveira (1999), em seu livro “A pedagogia do sucesso”, o qual trata sobre um Programa Educacional criado pelo Instituto Ayrton Senna, afirma que o problema número um da educação é a má qualidade do ensino que está refletida em três aspectos:

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.escolaquevale.org.br/>. Acesso em 06.05.2009.

<sup>8</sup> Disponível em <[www.escolaquevale.com.br](http://www.escolaquevale.com.br)>. Acesso em 06.09.2010.

- (1) Elevado índice de repetência, com variação de 15% a 50%, em maior destaque nas séries iniciais do ensino fundamental;
- (2) Distorção do fluxo escolar, com mais de 60% dos alunos do ensino fundamental que acumulam dois ou mais anos numa mesma série ou ciclo e,
- (3) Os baixos níveis de aprendizagem.

De acordo com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, tais resultados revelam que mais da metade dos alunos da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, situam-se abaixo dos padrões mínimos de desempenho esperado, em Português e Matemática. Com base nesses dados, Oliveira (2002) então enfatiza que esses aspectos que comprometem a qualidade da educação brasileira, podem ser sanados a partir da adoção de Programas Educacionais nos Sistemas de Ensino Público conduzidos por entidades sem fins lucrativos, como Institutos, Fundações, Organizações Não- Governamentais (ONGs).

Assim, apresento este estudo sobre a parceria firmada entre a Prefeitura Municipal de Barcarena e o terceiro setor, representado pela Fundação Vale, na área educacional, para a implantação e desenvolvimento do Programa Escola que Vale no Município de Barcarena no contexto da reforma neoliberal do Estado, e em consonância com as regularidades desencadeadas no âmbito do capitalismo. A partir da análise da infiltração do terceiro setor, por meio das interferências, influências e mediações do Programa, em uma organização estatal, apoiados na literatura especializada, passo a discutir a gestão da educação no município de Barcarena, por meio do Programa Escola que Vale.

Assim, para encaminhamento da análise do objeto de estudo desta dissertação e, considerando que o tema proposto encontra sentido na investigação sobre a influência da parceria público-privada para o conteúdo das políticas públicas da educação e as estratégias propostas que fundamentam o Plano de Reforma do Estado no Brasil, tendo como pano de fundo o Programa Escola que Vale, no que diz respeito às ações atualmente desenvolvidas no município de Barcarena, apresento as seguintes questões norteadoras:

1. Que tipo de influência, contribuição ou modificação a parceria entre a Prefeitura de Barcarena e a Fundação Vale imprimiu à educação oferecida nas escolas públicas do município?
2. Quais as principais repercussões na gestão, na organização administrativa e nos índices educacionais?

Com base no questionamento, acima apontado, surgem os seguintes objetivos da pesquisa:

- (a) Analisar a parceria público-privada na política educacional brasileira e paraense por meio do Programa Escola que Vale;
- (b) Identificar os aspectos que fundamentam a gestão educacional do Programa Escola que Vale e suas influências na qualidade da educação no município de Barcarena e,
- (c) Identificar as principais repercussões na gestão, na organização administrativa e nos índices educacionais.

## **A BASE TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICA**

A perspectiva teórica que adoto como base para as análises desenvolvidas nesta dissertação é a perspectiva crítica de sociedade e, conseqüentemente, de sua educação. Com base em Kosik (1976) compreendo que a perspectiva crítica representa um estatuto teórico de interpretação e, também, de transformação da realidade social. De interpretação porque concebe a sociedade como sendo um fenômeno material, histórico e contraditório. De transformação, porque não reside apenas na interpretação desta realidade, mas apresenta elementos que podem embasar o estabelecimento, um conjunto de ações voltadas para a possibilidade de se compreender as possíveis dimensões, implicações e possibilidades que nos foram reveladas pelo próprio objeto pesquisado. Lembrando que interpretação da realidade e sua transformação são interdependentes na perspectiva em foco.

A relação interdependente observada na perspectiva adotada neste trabalho, entre a interpretação da realidade e sua transformação implica em uma não dicotomia entre produção de conhecimento científico e transformação da realidade. Dialogando com Kosik (1976), Frigotto (1991), a pesquisa social sob uma análise crítica deve voltar-se ao seu objeto de estudo com a intenção de interpretar os aspectos econômicos e sócio-culturais fundamentais de sua existência para, por meio desta interpretação, poder lutar para agir com o intuito de transformar estes aspectos. O intuito de transformação decorre do fato de a pesquisa científica crítica ser perpassada por uma perspectiva social de classe que almeja a mudança estrutural da sociedade.

Nesse sentido, a ideia de ser a perspectiva crítica a principal base teórica deste estudo, está em consonância com o que diz Frigotto (1991) quando argumenta que esta teoria é uma concepção de mundo que se sustenta na transformação social: [...] a preocupação fundamental da perspectiva crítica é refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de

transformá-la (FRIGOTTO, 1991, p. 82). O processo de reflexão da realidade consiste, neste estudo, em compreendê-la como um todo social e histórico, complexo e contraditório, analisando, primeiramente suas partes para, em seguida, reconstruir o todo concreto.

A perspectiva crítica adotada neste trabalho fundamenta-se nos seguintes aspectos que repercutem na leitura do objeto de estudo desta pesquisa: a *realidade social*, na qual o fenômeno educativo faz parte; a *realidade material e produzida historicamente*, configurando-se, nesse sentido, em uma totalidade cujas relações são conflituosas e contraditórias.

A realidade é material porque é fruto de relações empíricas que os sujeitos sociais promovem entre si para produzirem e reproduzirem sua existência no mundo concreto. Portanto, é uma realidade objetiva, pois ocorre por meio da integração de suas múltiplas determinações, econômicas, sociais, políticas e culturais que não são simples manifestação do pensamento, tal como preconizado pelas perspectivas metafísicas de sociedade, mas sim das relações ocorridas no mundo concreto, real.

A realidade social e material para a perspectiva em foco é essencialmente histórica, ou seja, muda com o passar do tempo diversificando-se de acordo com as necessidades materiais das classes e grupos sociais existentes. Nesse sentido, é uma realidade passível de transformação e diversificação, pois resulta da construção de homens e por esses, pode ser transformada.

Além disso, a sociedade analisada por meio de seu caráter material e histórico é interpretada, acima de tudo, como contraditória, isto é, permeada de desigualdades e conflitos entre classes, no movimento dialético entre o mais geral e o mais particular de uma totalidade social. O que, segundo a concepção marxista, haveria uma permanente dialética das forças entre poderosos e fracos, opressores e oprimidos. A história da humanidade seria constituída por uma permanente luta de classes, como deixa bem claro a primeira frase do primeiro capítulo do Manifesto do Partido Comunista de 1848, onde a história de toda sociedade “[...] passada é a história da luta de classes” (MARX, ENGELS, 2001, p.56).

Com isso, enfatizo a questão de que a própria educação não é um fenômeno neutro, desvinculada dos múltiplos aspectos econômicos, políticos e sócio-culturais que determinam a totalidade na qual se insere. Ao contrário, a educação ao mesmo tempo em que se mostra fruto destes múltiplos aspectos é também colaboradora na construção dos mesmos. Nesta direção, a educação e seus paradigmas estão vinculados à sociedade por laços indissociáveis, podendo a educação estar direcionada ao processo de reprodução do próprio paradigma social

ou de superação deste paradigma, quando destinada à transformação da estrutura sustentada pelo mesmo.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO**

Para realização deste trabalho, a revisão bibliográfica sobre o tema acompanhou todo o desenvolvimento da investigação. De acordo com Pádua (2000), a finalidade deste recurso é colocar o pesquisador em contato com as pesquisas a respeito de seu tema e colaborar para a identificação de categorias de análise.

Compreendo que a revisão bibliográfica é um processo fundamental para a compreensão não apenas do tema de pesquisa, mas também para um entendimento mais aprofundado do objeto de pesquisa, que vai se revelando, se materializando e se assumindo como realidade durante o processo de investigação, bem como do seu *corpus* de análise.

A pesquisa documental é o tipo de pesquisa adotado neste trabalho. Faz parte da pesquisa documental a análise dos documentos que, de acordo com Pádua (2000) é aquela etapa realizada por meio de documentos contemporâneos ou não, que são considerados cientificamente válidos. Ainda segundo a autora, documentos é toda base de conhecimento materialmente apresentada e que pode servir de consulta e estudo de algum fenômeno da realidade.

O objetivo da escolha da pesquisa documental foi o de reunir para análise documentos produzidos e publicados pela Fundação Vale, pela Comunidade Educativa – CEDAC e pela Prefeitura Municipal de Barcarena, que contêm ou espelhem, de forma direta ou indireta, diretrizes relacionadas com a parceria estabelecida ente àquela municipalidade e a Fundação Vale.

Os documentos reunidos durante a pesquisa documental e que foram selecionados para constituírem o *corpus* de análise desta pesquisa foram:

1. Termo de Cooperação celebrado entre a Fundação Vale e o município de Barcarena;
2. Diagnóstico socioeconômico elaborado pela Fundação Vale intitulado “Um olhar sobre Barcarena a Paragominas;
3. Programa Escola que Vale: Fundamentos, funcionamento e evolução.
4. Documento que apresenta a trajetória, metas e áreas de atuação da Comunidade Educativa – CEDAC.

Para melhor compreensão do objeto em análise, este trabalho se pautou por uma abordagem qualitativa, por meio da qual se procura traduzir e expressar o fenômeno estudado, delimitando o tempo e o espaço do objeto, aproximando sempre mais o pesquisador e a pesquisa, utilizando-se de diferentes técnicas interpretativas visando compreender o fenômeno estudado e como afirma Chizzotti (2005, p. 79): [...] “as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – que faz delas ciências específicas, com metodologia própria”.

O recorte temporal para este estudo abrange o período de 2000 a 2008, uma vez que o mesmo corresponde ao ano imediatamente anterior à implantação do Programa e se estende à complementação de oito anos de atuação que coincide com o final da gestão que administrou o município por esse período, fato que possibilitou ampliar a análise dos efeitos do Programa, em Barcarena.

### **Da estrutura da dissertação**

Esta dissertação está estruturada em três capítulos: o primeiro denominado “**A Reforma do Estado Brasileiro e suas Implicações na Política Educacional Brasileira**”, se constitui as bases teóricas iniciais desta pesquisa e visa discutir sobre a relação entre o público e o privado na educação diante do contexto histórico e político das reformas sucedidas no Brasil, principalmente a partir da década de 1990.

Nesta primeira parte do trabalho objetivou-se discutir a respeito da nova proposta de gestão pública, mais flexível e capaz de se adaptar ao desenvolvimento tecnológico e às exigências da economia globalizada. Percebe-se que, com a adoção desse modelo de gestão a reforma do Estado passou a ser orientada pelos valores da eficiência e da qualidade na prestação dos serviços e pela cultura gerencial nas organizações, fazendo com que o Estado deixe de ser o principal promotor dos direitos sociais, passando a figurar mais como um fiscalizador na execução desses direitos, dentre eles, a educação.

No *Segundo Capítulo*, intitulado “**Terceiro Setor: Configurações, Impasses e Perspectivas**”, foi empreendida uma análise sobre as origens das entidades do Terceiro Setor e a função que estas atualmente desempenham no campo das políticas sociais e, tentando-se desvelar a relação que vai se estabelecendo com o Estado. Assim, procurei verificar a gradativa mudança de objetivos dessas entidades, que acabam por contribuir numa possível desobrigação do Estado na esfera social, ajudando para que a relação estabelecida entre o Estado e as entidades do Terceiro Setor se constitua em um fenômeno que está se expandindo

cada vez mais, com forte ênfase na promoção das políticas sociais, sob a justificativa de que as instituições públicas estariam se modernizando e que a participação da população estaria sendo estimulada.

Diante da análise sobre o papel do Terceiro Setor, diante das relações que vêm se constituindo com o ente estatal, restou apontada a ênfase de que o espaço que celeremente vem sendo conquistado pode significar o percurso trilhado em busca da consolidação, enquanto rearranjo social, criado para apoiar a atual reconfiguração do Estado.

Finalmente, no *Terceiro Capítulo* intitulado “**Políticas e Práticas do Terceiro Setor na Educação: o Programa que Vale em Barcarena**” procurou-se desvelar o Programa de gestão educacional implantado pela Fundação Vale, “Programa Escola que Vale”, operacionalizado em diversos municípios brasileiros em que a empresa Vale se faz presente, cujo discurso do Programa prega a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino fundamental.

Assim, a partir de uma breve contextualização sobre a Política Educacional do Estado Pará, buscou-se a aproximação da realidade barcarenense, a fim de que pudesse ser revelado, desde o seu nascedouro, todo o processo de implementação e sistematização, do PEQV, propiciando assim, a análise sobre que tipo de influência, contribuição ou modificação a parceria entre a Prefeitura de Barcarena e a Fundação Vale imprimiu à educação oferecida nas escolas públicas do município, e quais as principais repercussões na gestão, na organização administrativa e nos índices educacionais.

Nas considerações finais deste estudo, fiz uma retomada dos objetivos propostos, apresentando as aproximações do todo investigado, inferindo sobre os dados apresentados, contextualizando-os no processo histórico-social das políticas públicas educacionais brasileiras e a concepção de gestão afinada com modelos empresariais proposta na política educacional de Barcarena e suas relações com a reforma do Estado brasileiro, mais especificamente, a partir do estabelecimento da parceria público-privada.

## CAPÍTULO I

### A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

#### 1.1 A Reforma do Estado brasileiro e a Educação brasileira

A Constituição Federal de 1988 consagrou em seu texto, os valores e princípios da gestão democrática, com relação à educação pública, bem como com os interesses relacionados à educação privada. De acordo com Oliveira:

Como resultado das disputas na Constituinte, o texto final da Constituição Federal de 1988 consagrou, no capítulo da educação, uma formulação que, no essencial, contemplava o interesse dos setores confessionais: apesar de manter a identidade estatal e público, admitiu uma diferenciação, no âmbito das instituições privadas, entre as com fins lucrativos e as sem fins lucrativos, estas com direito a receber subsídios do Poder Público (OLIVEIRA, 2000, p. 156-157).

Ao introduzir as variáveis conceituais do público e do privado no campo educacional, a CF/88 acabou por anteceder as reformas que a educação, bem como os demais direitos sociais, iria sofrer durante a década de 1990, com relação à sua promoção. A educação brasileira foi bastante influenciada, a partir da década de 1990, pelas reformas empreendidas no Estado brasileiro, principalmente, durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1998). Para Ramos (2005)

As reformas econômico-políticas vivenciadas no Brasil a partir dos anos 1990 se inserem num contexto global de transformações, produzidas pela crise do capital, que incidiu sobre os padrões societários implementados pelos países de capitalismo avançado e pelo bloco socialista europeu. Essas crises compuseram um quadro de insustentabilidade dos padrões existentes, gerando a perspectiva de uma nova ordem mundial, baseada na desregulamentação da economia dos Estados nacionais e na globalização das economias mundiais, atravessada pelo desenvolvimento tecnológico internacionalizado (RAMOS, 2005, p. 31)

Tais reformas receberam uma forte influência dos Organismos Internacionais, uma vez que os governos estavam economicamente atrelados a esses organismos, dentre eles, o Fundo Monetário Internacional - FMI, o grupo do Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Organização Internacional do Trabalho - OIT, a Organização Mundial do Comércio - OMC e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL.

Para discutir a Reforma do Estado brasileiro, principalmente, a partir de 1990, é importante atrelar este processo de reestruturação da sociedade ao contexto histórico de hegemonia da sociedade capitalista burguesa que domina por intermédio do Estado e do mercado todas as vias de produção social.

Concebe-se Estado, neste estudo, não somente como um território geograficamente determinado ou uma máquina burocrática com a capacidade de “[...] administrar as instituições políticas governamentais; arrecadar e gerir recursos; zelar pela ordem pública interna ou externa; imprimir e assegurar o desenvolvimento econômico” (PEREIRA, 2008, p. 142), mas na constituição histórica que mantém a classe dominante no bloco de poder, como um “pacto de dominação que exerce seu domínio por meio do aparato institucional (burocrático, jurídico, policial, ideológico) sobre a sociedade, embora seja influenciado por esta.” (PEREIRA, 2008, p. 147).

Estudar o Estado e sua relação com o mercado é investigar contextos complexos e contraditórios, pois na sociedade capitalista os interesses e objetivos de classe se confrontam constantemente, como afirma Pereira (2008, p. 148):

No contexto da sociedade capitalista, fazem parte dessa arena tanto interesses dos representantes do capital, com vistas a reproduzir e ampliar a rentabilidade econômica privada, quanto dos trabalhadores, com vista a compartilhar da riqueza acumulada e influir no bloco de poder.

Entende-se, com esta afirmativa, que o Estado apesar de se constituir como “um comitê para gerir os negócios comuns de toda burguesia” (MARX; ENGELS, 2006, p. 35), como afirma Marx no Manifesto do Partido Comunista de 1848, para o desenvolvimento/permanência do próprio sistema, o Estado apresenta funções tensas entre o público e o privado, pois também é pressionado pela sociedade civil organizada a assegurar sua função pública - estatal na legitimação dos direitos sociais.

Na permanente relação de dominação do Estado perante a sociedade, os governos assumiram políticas de mercado, com discurso de desenvolvimento e globalização, para uma conduta de reformulação ou reorganização do Estado para o capital. Vale ressaltar que se compreende Governo, como:

O conjunto de pessoas jurídicas e órgãos que exercem o poder político, ou a dominação, numa determinada sociedade. São governantes, pois, o conjunto de pessoas jurídicas que governa em nome do Estado; e governados são aqueles que estão sujeitos ao poder do governo como parte da esfera estatal ou, melhor dizendo, como um aspecto do Estado (PEREIRA, 2008, p. 149).

Portanto, os governos, em sociedade regimentalmente democrática como o Brasil, são eleitos pela sociedade para representação popular, e em nome do Estado governam o país por quatro anos (sujeitos a reeleição) em uma *arena* contraditória e tensa, pois na tentativa de se relacionar com todas as classes para garantir o *poder público* e preservar o próprio bloco de poder, conserva-se como instrumento da classe dominante. Assim, o

[...] Estado moderno tem *um caráter* fundante e essencial à sua natureza: ele é o Estado de uma sociedade regida pelo capital, e participa, então, da lógica do capital. Desta forma, o Estado constitui um tipo privilegiado de organização dentro e a serviço da sociedade capitalista que o criou e o reproduz. Desta forma, para legitimar a lógica das lutas de classes, sua constante ampliação (MONTAÑO, 2008, p. 35).

Nesta perspectiva, os governos assumem como base de campanha o caráter público/estatal do Estado, lógica que se dissipa quando as políticas de governo excluem a população do seu foco de ação e de sua prioridade, mantendo suas essências privadas (burguesas) nas relações de poder e dominação, perde, portanto, qualquer caráter público e universal e permanece no poder grupos de interesses privados, que o “criou e o reproduz” (MONTAÑO, 2008, p. 35).

Articulações políticas dominadoras, entre Estado e o mercado, trazem para a gestão pública a necessidade de reformas estruturais, fiscais e gerenciais, sustentadas pela ideologia neoliberal<sup>9</sup> que opera condições históricas, desde a década de 1970, para a exaltação do mercado em detrimento do Estado.

Segundo Lowy (2000), o conceito de ideologia apareceu em Marx pela primeira vez nos seus escritos de juventude, notadamente, em *A ideologia alemã de 1846*, designando as formas especulativas, idealistas e metafísicas da consciência social. Mais tarde, no Prefácio à Contribuição à crítica da economia política (1859), ele emprega uma significação mais ampla do termo: “as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, as formas ideológicas sob as quais os homens tomam consciência deste conflito e o levam até o fim” (LOWY, 2000, p. 100). Portanto, ideologia pode ser entendida então, como o falseamento da realidade.

---

<sup>9</sup> A origem do neoliberalismo se dá na década de 1940, mas sua implementação é perceptível em fins da década de 70 e início da década de 80 do século XX, como apresenta Anderson (1996, p. 9; 11): “o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944”, na Inglaterra com o governo de Margareth Thatcher (1979-1990) temos “o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empreendido em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos [com o mesmo programa neoliberal]”.

O neoliberalismo contemporâneo é, “[...] essencialmente, um liberalismo econômico, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia” (BOITO JÚNIOR, 1999, p. 23). Relação que gera a supremacia econômica, política e moral do mercado frente à ação estatal, adotando, assim, o mercado como “[...] base da riqueza, da liberdade, e do desenvolvimento humano” (BOITO JÚNIOR, 1999, p. 26).

Para se adequarem à ordem de mercado neoliberal, muitos países promoveram mudanças na estrutura administrativa de governo, justificadas pela crise, e que nas essências das relações entre Estado e sociedade, foram implementadas políticas que alteram a responsabilidade do Estado com a sociedade, regulamentam o mercado, oferecem abertura comercial e financeira do país, diminuem o papel do Estado e promovem a dominação do mercado mundial. Embora, na prática, necessite da intervenção do Estado para preservar e, por vezes, financiar o monopólio capitalista.

Cada perspectiva da crise do Estado vem impregnada de um entendimento específico sobre quais são os principais problemas e sobre o que fazer para que ocorra uma redefinição do papel ideal do Estado, suficiente para superar os problemas indicados. O possível consenso seria quanto ao que se deveria esperar de uma reforma estatal: que ela permitisse ao Estado desenvolver a capacidade administrativa, no sentido de melhorar o desempenho público e a qualidade dos serviços dirigidos às necessidades públicas.

Bresser Pereira (2001), analisando as concepções e perspectivas teóricas da reforma do Estado, presentes na literatura, destaca a heterogeneidade de respostas à questão de como reconstruir o Estado no sentido de melhor capacitá-lo a intervir e implementar as políticas econômicas, manter a ordem pública e oferecer serviços sociais com boa qualidade, e indica quatro principais abordagens teóricas da reforma do Estado: (a) a neoliberal, (b) a sociologia institucional, (c) a escolha racional e (d) o modelo principal-agente, caracterizando-as.

Especificamente quanto ao caso brasileiro, Barreto (1999), a partir de análise do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), indica a conjugação de quatro processos interdependentes, a saber: a redefinição das funções do Estado, a redução de seu grau de interferência, o aumento da governança e da governabilidade. O aparelho de Estado é entendido como compreendendo quatro setores de atuação: (a) o núcleo estratégico, (b) as atividades exclusivas do Estado, (c) os serviços não-exclusivos do Estado e (d) a produção de bens para o mercado. A atuação direta do governo fica restrita aos dois primeiros. Nos dois últimos setores – entre os quais está a Educação-, o Estado tem uma atuação indireta na sua promoção e financiamento, parcial ou totalmente.

Pode-se inferir, pelas características que Bresser Pereira indica e pelas que Barreto descreve, que o processo de reforma do Estado que vem sendo desenvolvido no Brasil volta-se para as características do modelo neoliberal. Devido à prioridade que este modelo imprime à questão econômica, as principais críticas que lhe são feitas referem-se às suas consequências no campo social.

No Brasil, aquelas áreas tradicionalmente atendidas e consideradas como parte do Estado, entre as quais a Educação, são diretamente afetadas pela crise. Segundo Azevedo (2000, p.17), a Educação no Brasil "se constitui como um setor que se tornou alvo das políticas públicas, em estreita articulação com as características que moldaram o seu processo de modernização e desenvolvimento".

Na década de 80 a ênfase passa a ser a eficiência do funcionamento das instituições escolares e a qualidade de seus resultados. É importante ressaltar a influência de organizações internacionais no estabelecimento destas diretrizes, estabelecidas para o aparelho de Estado como um todo, em seu processo de reforma. Esta tendência permanece na década de 90, em que, segundo Oliveira (2000) "[...] o Estado procurará imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública, buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas".

Há, dessa forma, uma redefinição do papel do Estado, que passa de provedor para apenas fiscalizador da oferta de serviços, principalmente na área social. A nova modelagem estabelecida para esse Estado é a de intervenção mínima; Estado-mínimo para o social e máximo para o mercado; ou seja, liberdade total para as ações do mercado, onde "ter as nossas atividades econômicas controladas significa ser controlados sempre" (HAYEK, 1990, p. 100).

Nesse intento, minimizar o Estado significa afastá-lo do comando de setores estratégicos da sociedade, repassando-os a alguém que se mostre capaz de geri-los eficientemente. Essa política de enfraquecimento do Estado objetiva transferir o comando e o poder, organizados de forma central e sistematizada, da entidade estatal para o mercado. Sobre isso, Chauí (1999) afirma que a

[...] reforma do Estado tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é, portanto, de racionalidade sócio-política e agente principal do bem estar da república. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático de direitos e amplia o espaço privado não só ali onde seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUI, p. 01, 1999).

Com isso, aflorou o debate sobre a crise do Estado e a necessidade de sua reconstrução. No Brasil, essa discussão tomou vigor na década de 90. No seu bojo, dois aspectos: a necessidade de tornar o Estado mais eficiente, eficaz e efetivo nos aspectos administrativo-político e de efetuar revisão das suas funções, enfim, do seu papel nas relações com a sociedade e o mercado. Trata-se da superação do Estado burocrático, produtor-empresário, com a introdução do Estado gerencial, regulador. Que segundo Gaiofatto (2002) a justificativa comumente apresentada devido aos aspectos:

a) fiscal, entendido como o excesso de gasto público social; b) econômico, visando a um Estado regulador, indutor, coordenador e mobilizador dos agentes econômicos e sociais; c) social, com a crise do Estado de Bem-Estar Social; d) político, questionando-se a incapacidade de institucionalizar a democracia e prover uma cidadania adequada e, e) a crise do modelo burocrático de gestão pública, tendo em vista os elevados custos e a baixa qualidade dos serviços prestados pelo Estado (GAIOFATTO, p. 01, 2002).

O Brasil, na década de noventa, o então presidente Fernando Collor de Melo deu início ao processo de reforma do Estado, sob a égide da modernização do país e que, segundo Nogueira (1990),

Modernidade essa que terá que ser construída a partir da negação do Estado, pois nesse momento o Estado é um obstáculo ao desenvolvimento do país, logo é considerado como sinônimo de atraso como bem afirma Collor de Melo, em seu discurso no qual anuncia a reforma econômica em 16 de março de 1990, "o Estado não é mais o motor de nossa história nem tábua de salvação. Na democracia, quem salva a nação não é o governo, é a sociedade (NOGUEIRA, 1990, p.4).

Este debate emerge num cenário marcado pela crise fiscal do Estado e por um momento no qual, fortes críticas são feitas à máquina estatal, como inoperante, que fornece serviços de má qualidade, dentre outros. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. "O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo" (PERONI, 2005, p. 3).

Contudo, a reforma do Estado iniciada com Fernando Collor de Melo, só veio a ser implantada com força total, a partir do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995. Reforma essa que é exaltada nas palavras de seu mentor, o então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Bresser Pereira, em todo o primeiro mandato presidencial de FHC – afirmando que:

1994 foi afinal o ano da grande virada; foi o sinal do fim da crise econômica. Se a causa principal da crise foi a crise do Estado, a tarefa fundamental que inspirará o novo governo está clara: a reforma e a reconstrução do Estado (BRESSER PEREIRA, 1995, p.1).

A reforma da administração pública brasileira foi pautada nas diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, que trata especificamente sobre a reforma no Estado brasileiro. Dentre as principais alterações do PDRAE, está o estímulo à realização das parcerias entre a esfera pública e a privada na promoção dos direitos sociais, ou seja, com isso tem-se a configuração da relação público-privada.

De acordo com o PDRAE, a relação público-privada se estabelece na medida em que a esfera privada passa a atuar não como um mero colaborador do Estado, mas como um verdadeiro substituto do ente estatal, no campo de atuação dos direitos sociais, dentre eles, a educação. A implantação desse novo modelo de desenvolvimento traria para o “conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor” (PDRAE, p. 6).

É nesse contexto que o papel do Estado é redefinido, deixando de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. Assim, Bueno e Kassar (2005), analisam que o papel do Estado é

[...] fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém, não como agente direto do crescimento, mas como sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo (BUENO; KASSAR, 2005, p. 120-121).

Nessa perspectiva, a reforma da administração pública se pautou na readequação da estrutura administrativa do país. Assim sendo, o Estado, a instituição que responde pela regulamentação e controle das políticas públicas, teve que assumir um novo perfil, ensejando tornar-se mais enxuto e flexível no agenciamento das políticas públicas, viabilizando o desenvolvimento econômico, e fazendo uso da intervenção e o controle do mercado em detrimento da ação dos administradores públicos.

Assim, como que justificando a necessidade de se dar um salto mais adiante para a modernidade, surge a administração pública gerencial, baseada em critérios meramente mercadológicos de eficiência, produtividade, qualidade, controle de resultados, etc. A partir daí é apresentada então, a proposição de uma administração descentralizada, a fim de que os serviços pudessem ser prestados pelo Estado possam a fim de chegar ao cidadão comum; esses, considerados por Bresser Pereira (2002) como clientes.

A administração pública gerencial surgiu na segunda metade do século XX, motivada pela busca de meios capazes de enfrentar a crise fiscal do Estado; como estratégia para reduzir custos e tornar mais eficiente a administração dos serviços que cabiam ao Estado; instrumento de proteção ao patrimônio público; e insatisfação contra a administração pública burocrática.

O enfoque gerencial da administração pública manifestou-se Grã-Bretanha (Thatcher 1979) e nos EUA (Reagan 1980), segundo o qual foram aplicados Programas que objetivam tornar o serviço público mais flexível, descentralizado, eficiente e orientado para o cidadão, adquirindo características gerenciais. O foco, então, principal do gerencialismo consistia em promover uma administração voltada para resultados, bem como orientada para os anseios do cidadão/usuário.

Além desses dois países já citados, reformas análogas ocorreram ainda em vários países da Europa, tais como Nova Zelândia, Austrália, Suécia e na França (1989). No Brasil, a primeira tentativa de implementar a administração pública gerencial, segundo Bresser Pereira (2001), deu-se em 1967 – Governo Castelo Branco - por intermédio do Decreto-Lei nº 200/67 (DL 200/67), que tratava sobre a nova organização da administração federal, cuja intenção foi promover uma radical descentralização da administração pública brasileira.

O DL 200/67 efetivou a transferência das atividades de produção de bens e serviço para autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista, bem como a instituição da racionalidade administrativa, planejamento, orçamento, descentralização e controle de resultados como princípios.

Mais recente, na administração do Fernando Henrique Cardoso (1995) foi então implantada a reforma administrativa sob a abordagem gerencial, cujas características mais centrais, podem ser apontadas como aquela orientada para o cidadão-cliente e para obtenção de resultados.

Pressupõe ainda que funcionários públicos sejam merecedores de grau limitado de confiança e, como estratégia de operacionalização, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação, utilizando o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos.

A implementação da administração pública, sob o prisma gerencial, envolveu uma mudança na estratégia de gerência, que foi colocada em prática em uma estrutura administrativa reformada. A ideia geral consistia em descentralizar, delegar autoridade, contudo, houve necessidade de definição na atuação, competências e modalidades de administração adequadas a cada setor do Estado.

A reformulação das estruturas públicas evidenciou a estruturação principal de quatro setores, inicialmente registrados, momento que passo a discriminá-los:

- (a) **Núcleo estratégico**, caracterizado como sendo o centro no qual são definidas as leis e as políticas públicas, assim como o cumprimento das mesmas;
- (b) **Atividades exclusivas do Estado**, que envolvem o poder do Estado e garantem, diretamente, o cumprimento e o financiamento das leis e das políticas públicas. Como integrantes desse setor, encontram-se as forças armadas; polícias; agências arrecadadoras de impostos; agências reguladoras; agências de financiamento, fomento e controle de serviços sociais e da seguridade social;
- (c) **Serviços não-exclusivos do Estado**, como sendo aqueles que o Estado provê, mas podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal. Nesse setor estão enquadrados a educação, saúde, cultura e pesquisa científica e,
- (d) **Serviço de produção de bens e serviços**, os quais são desempenhados pelas empresas estatais.

Esse modelo de gestão tem como essência a ideia de que a burocracia precisa ser substituída pela administração gerencial, entendida como uma administração ágil e voltada para a sociedade. Entretanto, o gerencialismo, segundo Gurgel (2008),

não substitui a burocracia, mas empresta a ela um tipo de gestão, introduzindo procedimentos que imprimem mais agilidade ao atendimento. Estes procedimentos são objeto de leis, normas, regulamentos que reburocratizam as práticas da administração pública (GURGEL, 2008, p. 13-33).

Especificamente sobre o setor de atuação cujos serviços não são de exclusividade do Estado, encontra-se a educação, no qual esse modelo apresenta como premissa basilar uma educação pautada na administração empresarial, que busca obter um melhor aproveitamento do sistema escolar a partir da utilização de técnicas e princípios alicerçados no controle do desempenho e da produtividade, com forte caráter centralizador e autoritário: [...] e que ignora por completo a gestão democrática participativa como prática pedagógica e conscientizadora, onde todos os sujeitos constituintes desse espaço são partícipes diretos do processo de construção da educação (ARRUDA, 2005, p. 1).

Assim, quando falamos em gestão democrática concordo com Cunha (2005) quando lembra que “tratar de democracia no Brasil é uma atividade que remete mais ao plano das esperanças do que ao das realizações (...)” (CUNHA, 2005, p. 19).

Mesmos amparados constitucionalmente, como resultado do processo de democratização da educação brasileira, na qual a Carta Constitucional de 1988 institui a democracia e a possibilidade do povo exercer o poder diretamente por meio da Gestão Democrática do Ensino Público na forma da Lei (Art.206, inciso VI) que, posteriormente, será reafirmado no Artigo 3º da LDBEN de 1996, o princípio da Gestão Democrática. Princípio este que veio ser reforçado, mais tarde, no Plano Nacional de Educação elaborado pelo Ministério da Educação em 1998:

A eficiência e eficácia da gestão exigem, portanto, uma política específica dirigida em termos das seguintes diretrizes: formação de quadros técnicos qualificados e permanentes no Ministério da Educação e nas secretarias estaduais e municipais e especialmente no que diz respeito aos sistemas de informação, avaliação e planejamento, a desburocratização e a descentralização da gestão, especialmente através de uma maior autonomia das escolas, às quais devem ser repassados, automaticamente, os recursos necessários à manutenção do cotidiano escolar, uma gestão democrática e participativa especialmente no nível das escolas, mas também através dos conselhos Estaduais e Municipais, que assegure a fiscalização do uso e destinação adequada dos recursos disponíveis (MEC, 1998, p.78).

Nessa perspectiva, e segundo Oliveira (2002), a incorporação da Gestão Democrática do Ensino Público na forma da Lei significa, para os trabalhadores em educação e outros segmentos progressistas da sociedade, “(...) a possibilidade de se forjar uma cultura de participação na qual a comunidade pudesse vir a exercer o acompanhamento e o controle social sobre as ações da administração pública” (OLIVEIRA, 2002, p. 45).

A Gestão Democrática reflete o desejo de uma sociedade que rejeita o autoritarismo, o clientelismo e, ao mesmo tempo, propõe introduzir novas bases sociais e políticas que impeçam os velhos acordos entre as elites, possibilitando a participação da comunidade na gestão da educação, na tomada de decisões, no acompanhamento e na fiscalização de todo o processo de gestão. Para tal,

[...] é preciso considerar e assumir a concepção da gestão democrática como a forma mais adequada para garantir a “qualidade da formação humana [...] que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, humanizar-se, isto é, tornar-se mais humano (HORA, 2007, p. 4, *apud* FERREIRA, 2000, p. 309).

Desse modo, e considerando a mesma perspectiva teórica e política, a gestão educacional também sofreu influência do modelo imposto, sendo a mesma considerada como instrumento de promoção da qualidade da educação. Tendo como justificativa para a implantação do modelo gerencial na educação, a crítica dos teóricos neoliberais de que a crise educacional se deve à gestão da escola, aos professores e à cultura local dos alunos, como responsáveis pelos fracassos educacionais. Segundo os defensores da administração gerencial, como Cardoso e Bresser Pereira (1998), esse, o grande agente estatal na condução do processo de reforma do Estado brasileiro, a educação carece de eficácia para responder às novas necessidades do mercado de trabalho e do mundo das empresas, motivo pelo qual precisa ser inovada.

Nessa análise, a gestão da educação, considerada ineficaz no que tange às necessidades do mercado, é comparada às empresas, essas então, apresentadas como símbolos de eficiência, de inovação, capazes de responder a um mundo em constante mutação. A centralidade da gestão educacional passa a ser um meio de obtenção de maior eficácia em seus resultados, conforme pregam Martins e Laugeni (2005) quando asseveram que os resultados são melhorados, sobretudo, quando se combate o desperdício. Esse combate permanente ao desperdício também é conhecido como sistema *Just in Time* (JIT).

Atualmente, o JIT é considerado como uma filosofia gerencial, que procura não apenas eliminar os desperdícios, mas também colocar o componente certo, no lugar certo e na hora certa, utilizando assim, a capacidade plena dos colaboradores (MARTINS, LAUGENI, 2005, p. 404).

Assim, em um sistema onde a qualidade é essencial, fazer mais com menos, otimizando os recursos se tornou o lema principal para então marcar o potencial do espaço escolar, a fim de responder à crise, criando assim os seus diferenciais.

Para a administração gerencial, o sistema de educação idealizado seria aquele que estabelecesse o ranking das escolas, dando visibilidade aos seus desempenhos. Na ótica dos teóricos defensores da educação gerencial, esses mecanismos estabeleceriam a competitividade entre os sistemas de ensinos, levando os espaços educacionais a se tornarem mais eficazes. A partir dessa perspectiva, aumenta o número de partidários que desejam a implementação, no campo da educação, dos princípios do mercado e métodos de gestão flexível, aqui entendida como a “capacidade de enfrentar e adaptar-se a mudanças de ordem interna e/ou externa ao ambiente da organização” (HOSKISSON, 2009, p.38).

Esses discursos de elogios às virtudes do mercado procuram difundir a crença de que a eficiência da gestão reside em seu caráter técnico. Na verdade, tal posicionamento contraria os princípios que orientam a perspectiva da gestão democrática, uma vez que esta pressupõe que todo trabalho técnico tem uma dimensão política e pedagógica, não sendo, portanto, neutro.

Tornar a gestão do aparelho estatal, mais eficaz, aí incluindo a educação, constitui-se, então, a principal meta das reformas do Estado brasileiro. Sustentando-se pela ideia de que melhores indicadores de qualidade poderiam ser obtidos se a gestão educacional fosse eficiente. Para a elevação desses indicadores o principal aspecto assinalado é a mudança na cultura do espaço educacional. É difundida a ideia da escola como a organização que aprende, sendo prioritário que a atividade gestora se paute na inovação, na criatividade e na pró-atividade de todos os seus segmentos. Nessa perspectiva, pouco é valorizado o processo, bem como pouco se questiona o que é um bom resultado.

Assim, a moeda corrente na gestão da educação passou a ser a gestão por objetivos ou também conhecida como gestão por resultados, cujo idealizador foi o austríaco Peter Drucker. A gestão por resultados é assim definida por Chiavenato (2003):

A Administração por Objetivos (APO) ou administração por resultados constitui o modelo administrativo identificado com o espírito pragmático e democrático da Teoria Neoclássica. A APO é um processo pelo qual gerentes e subordinados identificam objetivos comuns, definem as áreas de responsabilidade de cada um em termos de resultados esperados e utilizam esses objetivos como guias para sua atividade. É um método no qual as metas são definidas em conjunto pelo gerente e seus subordinados, as responsabilidades são especificadas para cada um em função dos resultados esperados (CHIAVENATO, 2003, p. 228).

O modelo acima apontado foi essencialmente emprestado da administração de empresas. Aliás, a transposição de modelos de administração construídos na empresa para o espaço educacional não é novidade. De acordo com Dourado (2003), no campo educacional, pode-se encontrar distintas teorias da gestão/administração, quando se considera o espaço educacional e a empresa como diferentes ou assemelhadas.

Quanto à perspectiva gerencialista do espaço educacional, Shiroma (2007) afirma que:

O discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasado na teoria técnico-burocrática, incorpora o léxico da re-engenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo. Fala da mudança orientada pelo planejamento estratégico, pela missão e metas. Busca transformar o servidor burocrático num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. Evoca imagens futuristas, tenta criar um gestor motivador, um visionário. O gerencialismo tende a modificar a

natureza da linguagem que os profissionais utilizam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática (SHIROMA, 2007, p. 82).

Fica, portanto, patente que os efeitos da reforma repercutiram e continuam a afetar diretamente a agenda para a reforma da área educacional, pois nesta são solicitadas exigências de expansão do sistema educacional, de mais e melhor escolaridade, de organizações enxutas e eficientes, de escolas eficazes, de professores bem treinados.

## **1.2 O público, o privado e o público-privado: o público não-estatal como resultado dessa relação simbiótica**

As discussões sobre o público e o privado, no cenário brasileiro, têm se pautado, fundamentalmente, em torno da abordagem da dicotomia na qual os dois termos têm sido apresentados tanto nos textos oficiais e nos midiáticos, quanto nos acadêmicos. Nessa seção, me proponho analisar, especificamente, a configuração das esferas pública e privada, por meio de uma breve retomada histórica da constituição destas, como referência ao entendimento da configuração do rearranjo social público-privado.

Os conceitos de público e privado não se revelam diretamente, sendo necessário buscar compreendê-los no cerne das políticas e das instituições brasileiras. Para tanto, faço uso, como aporte teórico, conceitos de propriedade privada em Hobbes, Habermas, Rousseau, Locke e Marx e Engels.

A origem das esferas pública e privada, segundo Habermas (1984), pode ser encontrada na Grécia Antiga, onde a “polis” – esfera comum aos cidadãos livres – encontrava-se separada da esfera “oikos” – a particular a cada indivíduo. Essa separação, no entanto, não se expressava em contradição, e sim, em contraposição. Dupas (2003) registra que, nesse tempo, os gregos concebiam o espaço público como espaço social de debates e conflitos.

Foi na Idade Média que “[...] foram transmitidas as categorias de público e privado nas definições do Direito Romano: a esfera pública como ‘*res pública*’” (HABERMAS, 1984, p. 17). Contudo, a ampliação do espaço público dá-se a partir do século XVIII, com o advento do Iluminismo, e consolida-se

com as revoluções americana e francesa, juntamente com a institucionalização de certos direitos políticos e civis, e a constituição do sistema judiciário para mediar conflitos. A decadência do chamado *antigo regime* foi acompanhada pela formação

de uma nova cultura urbana burguesa. Durante esse período, o espaço público significou os vínculos de associação e compromisso que existem entre pessoas que não são unidas por laços familiares; [...] ele adquiriu uma característica libertadora da opressão familiar e social pelo anonimato propiciado pelas grandes cidades (DUPAS, 2003, p. 29, grifo do autor).

Para Dupas (2003), o iluminismo representou, até certo ponto, uma tentativa de equilíbrio entre a esfera do público e do privado. Não há ainda uma noção clara de espaço privado, mas sim uma distinção entre o público – espaço da cultura, criado pelos homens – e o privado, personificado na família como parte da condição humana e do *estado de natureza*.

Conclui Dupas:

A esfera pública burguesa era um espaço social de intermediação envolvendo instituições e práticas sociais. De um lado, Estado e sociedade civil; de outro, interesses privados dos indivíduos incluídos na vida familiar, social e econômica (DUPAS, 2003, p. 29-30).

É nessa época, segundo Dupas (2003), que surgiu a figura do cidadão e das suas demandas, e, em contraposição a essa efetivação do espaço público e em defesa do espaço privado, reforçou-se o papel da família burguesa.

Marx e Engels (2001), em 1848, já denunciavam o caráter político e classista do poder público e anunciavam que ele só perderia essa característica numa sociedade organizada por associação de indivíduos, isto é, com o fim da luta de classes: “em sentido próprio, o poder público é o poder organizado de uma classe para a opressão da outra” (MARX. ENGELS, 2001, p. 61).

Para Gruppi (2000), a criação da sociedade e do Estado representa uma origem democrática do poder político, já que o mesmo fundamenta-se nas instituições políticas originadas do pacto pelo qual o homem juntamente com outros se incorpora a uma sociedade e não do poder isolado dos indivíduos. Entretanto,

se na Idade Média a sociedade e o Estado eram inseparáveis, e na tradição da hereditariedade se constituíam em objetos de herança, na sociedade burguesa moderna essa união se desfaz, já que a transmissão da propriedade privada não corresponde, necessariamente, à transmissão do poder público e vice-versa” (GRUPPI, 2000, p. 15).

Para Rousseau (1991), a propriedade não foi gerada espontaneamente e não passou de um momento para outro a participar da vida do homem, mas foi sendo construída ao longo da formação e desenvolvimento do pensamento social humano. Rousseau sustenta sua argumentação em dois eixos, quais sejam: a instituição da propriedade privada – que seria o

fator de grande ruptura na organização social da humanidade, desencadeador de guerras e crimes – e a ambigüidade da própria civilização, fruto do conflito entre o homem e a natureza, ao mesmo tempo perversa e impulsionadora do progresso. Continuando, afirma "como conhecer, pois, a origem da desigualdade entre os homens, a não ser começando por conhecer o próprio homem?" (ROUSSEAU, 1991, p. 40).

A competição com os outros animais, mais fortes, velozes, altos, fizeram com que o ser humano fosse desenvolvendo técnicas com utensílios, como galhos e pedras, fazendo-os de armas. A expansão geográfica fez também com que o homem se adaptasse aos novos ambientes, criando roupas e itens para facilitar a sua vida. Aos poucos, o homem foi desenvolvendo a habilidade de prever e deduzir, e assim foram surgindo as armadilhas e outras formas semelhantes de ataque.

Com o convívio em grupos, as pessoas foram criando a noção de percepção do outro, vendo que todos os indivíduos próximos se comportavam de maneira semelhante, e foram constituindo, naturalmente, regras simples para manter a segurança da comunidade. O teórico ressalta duas situações no grupo: quando a vontade de um indivíduo era igual aos outros membros, assim formava-se um grupo para atingir o que se deseja; quando a vontade de um não era compatível com a de mais alguém, assim aquele se via sozinho para se arranjar. De tal modo os homens foram percebendo que podiam ganhar vantagem com a ajuda dos outros.

Entretanto, aos poucos novas necessidades e oportunidades foram surgindo ao ser humano. Uma delas foi o trabalho. Enquanto cada um produzia sozinho o que consumia, o mundo era igual. Porém, quando se passou a exceder as necessidades e percebeu-se a vantagem desta sobra, a desigualdade e a propriedade surgiram no mundo. Rousseau (1991) vê a metalurgia e a agricultura como os primeiros trabalhos que fizeram o homem iniciar a civilização e aumentar os níveis de desigualdade e miséria. Apesar de desconhecer como se descobriu a manipulação do ferro ou o início da agricultura, ele deduz que o homem já tinha um excedente de tempo para se dedicar a essas descobertas.

Mas para que um indivíduo pudesse trabalhar com o metal, outro deveria produzir alimento para aquele; essa necessidade fez a descoberta de que o ferro poderia aumentar a produção de alimentos. Isso, aliado ao trabalho contínuo do homem sobre a terra, fez surgir a propriedade individual, tanto da terra quanto dos seus produtos. Para esse novo elemento social surgiu um novo direito, o direito da propriedade, que divide lugar com o direito natural.

Por não serem estáveis os níveis de produção e consumo, a desigualdade foi se alastrando e, tendo as coisas chegado a esse ponto, é fácil imaginar o resto. À medida que o espírito humano evolui, aumenta sobre ele a pesada carga de necessidades e aparências que

ele precisa ostentar diante de seus semelhantes. E “essa vontade inescrupulosa e selvagem faz-lhe explorar e assaltar os seus irmãos, para sempre manter o seu status. Até chegar num ponto em que os pobres e miseráveis se rebelam contra os ricos e possuidores das terras” (ROSSEAU, 1991, p.48).

Rousseau (1991), para explicar a sua concepção da sociedade desigual, contra-argumenta afirmando que não é problema um ter outro não ter, e sim uns poucos terem em excesso o que muitos não têm nem o mínimo, e por isso vivem em miséria e decadência, além de não terem culpa de nascerem sem propriedade alguma. Posto que a sociedade estava em guerra declarada e não valia a pena os ricos batalharem com os pobres, os ricos pediram trégua para oferecer um contrato mais justo e com leis mais iguais. Com o consentimento de todos por essa proposta falaciosa, o autor crê que aí terminou completamente a liberdade do homem natural, e o homem civilizado se fechou no mundo civil, vez que não haveria fuga da propriedade e de seus males. Ele, portanto, coloca o surgimento da propriedade privada como o momento da passagem do estado de natureza, em que não existia o Estado enquanto ente para a sociedade civil.

No estado de natureza de Hobbes (2003), os indivíduos vivem isolados e em luta permanente, prevalecendo à guerra de todos contra todos, em que nesse estado, reina o medo e para se protegerem uns dos outros, os homens inventaram as armas e cercaram as terras que ocupavam.

Para fazer cessar esse estado de vida ameaçador, os homens decidem passar à sociedade civil, isto é, ao Estado Civil, criando o poder político e as leis. A passagem do estado de natureza à sociedade civil ocorre por meio de um contrato social, pelo qual os indivíduos renunciam à liberdade natural e à posse natural de bens, riquezas e armas e concordam em transferir a um terceiro – o soberano – o poder para criar e aplicar as leis, tornando-se autoridade política. O contrato social, por conseguinte, funda a soberania.

No entendimento de Hobbes (2003), os homens reunidos numa multidão de indivíduos, pelo pacto, passam a constituir um corpo político, uma pessoa artificial criada pela ação humana e que se chama Estado. Já para Rousseau, os indivíduos naturais são pessoas morais que, pelo pacto, criam a vontade geral como corpo moral coletivo ou Estado.

O Estado, segundo essa lógica, deve proteger tudo o que ao homem pertence, garantindo o sistema de propriedade individual, pois para Hobbes a propriedade privada não existia no Estado de natureza em que todos têm direito a tudo, mas na verdade ninguém tem direito a nada. Ou seja, no estado de natureza, a propriedade privada seria sempre fonte de discórdia e conflito, posto que, não havendo um governo soberano ele estaria sendo sempre

disputado pela força e motivado pela ganância e a inveja que são expressões da vaidade humana.

Continuando, para Hobbes, somente após o surgimento do Estado, foi possível garantir a posse da propriedade privada e sua utilização de forma equilibrada, garantindo a coesão e a justiça social. Para ele, o Estado é a condição para a existência da sociedade e da propriedade, pois, fora dele, a ganância colocaria em risco a vida dos indivíduos.

A teoria do direito natural e do contrato evidenciam uma inovação de grande importância, qual seja, que o pensamento político já não fala em comunidade, mas em sociedade. A ideia de comunidade pressupõe um grupo humano uno, homogêneo, que compartilha os mesmos bens, as mesmas crenças e ideias, os mesmos costumes e que possui um destino comum.

Já a ideia de sociedade, ao contrário, pressupõe a existência de indivíduos independentes e isolados, dotados de direitos naturais e individuais, que decidem, por um ato voluntário, tornar-se sócios ou associados para vantagem recíproca e por interesses recíprocos. A comunidade é a ideia de uma coletividade natural ou divina, a sociedade, a de uma coletividade voluntária, histórica e humana.

A sociedade civil é o Estado propriamente dito. Trata-se da sociedade vivendo sob o direito civil, isto é, sob as leis promulgadas e aplicadas pelo soberano. Feito o pacto ou o contrato, os contratantes transferiram o direito natural ao soberano e com isso o autorizam a transformá-lo em direito civil, garantindo a vida, a liberdade e a propriedade privada dos governados. Estes transferiram ao soberano o direito exclusivo ao uso da força e da violência, da vingança contra os crimes, da regulamentação dos contatos econômicos, isto é, a instituição jurídica da propriedade privada, e de outros contratos sociais.

No pensamento político de Hobbes e de Rousseau, a propriedade privada não é um direito natural, mas civil. Ela é, portanto, um efeito do contrato social e um decreto do soberano.

A sociedade civil e política são conceitos que guardam certa distinção e conseqüentemente entre o público e o privado, os quais devem ser determinados pelas condições do nascimento, bem como o Estado não deve interferir, “(...) mas sim, garantir a tutela do livre exercício à propriedade, da palavra e da iniciativa econômica” (GRUPPI, 1980, p. 14).

Prosseguindo nessa linha de raciocínio, Gruppi afirma

que os homens se juntam em sociedades políticas e submetem-se a um governo com a finalidade principal de conservarem suas propriedades. O estado natural, isto é, a falta de um Estado, não garante a propriedade. É necessário constituir um Estado que garanta o exercício da propriedade, a segurança da propriedade (GRUPI, 1980, p. 14).

Acredita que propriedade é tudo o que pertence a cada homem, ou seja, sua vida, sua liberdade e seus bens, por seu turno defende que

Embora a terra e todos os seus frutos sejam propriedade comum a todos os homens, cada homem tem uma propriedade particular em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho de seus braços e a obra das suas mãos pode-se afirmar, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire da natureza no estado em que lhe forneceu e no qual o deixou, mistura-se e superpõe-se ao próprio trabalho, acrescentando-lhe algo que pertence ao homem e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele.

Retirando-o do estado comum em que a natureza o colocou, agregou-lhe com seu trabalho um valor que o exclui do direito comum de outros homens. Uma vez que esse trabalho é propriedade exclusiva do trabalhador, nenhum outro homem tem direito ao que foi agregado, pelo menos quando houver bastante e também de boa qualidade em comum para os demais. Aquele que se alimenta das bolotas colhidas debaixo de um carvalho ou das maçãs apanhadas nas árvores da floresta, com toda certeza delas se apropriou para si (LOCKE, 2003, p.38).

O conceito de propriedade na teoria social marxista possui uma relação essencial e tem um papel fundamental no complexo sistema de classes e camadas sociais. As ideias de Marx e Engels foram formuladas partindo de conceitos de uma realidade social por eles observada, em que por um lado havia os avanços tecnológicos, ou seja, um aumento do poder sobre a natureza, como consequência o enriquecimento e o progresso; de outro lado, uma realidade de miséria que se acumulava nas ruas, em detrimento da produção cada vez mais acelerada. Deste modo, segundo Marx (2001) a sociedade burguesa moderna, que nasceu das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes, mas os elevou. Entretanto, a sociedade industrial se caracteriza pela simplificação dos antagonismos de classes. A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes: a burguesia e o proletariado. Para Marx, o Estado é um reflexo da sociedade civil. Portanto, propõe o fim do Estado burguês, pensamento idêntico acerca da propriedade privada.

Note-se ainda que, segundo Marx, o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns. “o poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra” (MARX & ENGELS, 2003, p.67). Gramsci (1984), afirma que a sociedade civil, contraditoriamente, nas suas formas de organização, pode participar da construção da hegemonia para as classes subalternas.

É nesse sentido que procurarei desvelar a relação entre o público não-estatal e a gestão educacional, tendo como objeto o Programa Escola que Vale. Para tanto, se faz necessário fazer um recorte histórico.

Para melhor compreensão do que seja público não-estatal, e de como esse conceito tem se materializado em propostas para a educação, se faz necessário discernir a esfera do público em relação ao que significa ou designa o termo privado. Para tanto, ao se buscar o Novo Dicionário Aurélio, encontramos que o termo público expressa: “*do ou relativo, ou procedente ou destinado ao povo, à coletividade; que serve para uso de todos; comum; relativo à governança de um país; manifesto. Notório*” (grifos nosso). Já com relação à designação advinda do termo privado, encontramos: “*que não é público; particular; favorito; confidente*” (op. cit.).

Assim, podem ambos os termos, que se originam do latim, respectivamente, *publicu* e *privatu*, serem considerados como termos antagônicos, onde o primeiro se refere ao que é de todos; popular; aos interesses da coletividade, enquanto que o segundo aponta para o sentido de negação e oposição ao primeiro.

Com a constituição da sociedade moderna, a categoria público assume outro significado: ao poder público, que é o Estado. Estado aqui definido como instituição formada na modernidade para gerir o modo de produção capitalista, inserido em um projeto determinado de sociedade que nasce da decadência do modo de produção feudal, onde

Estado Moderno constitui-se com tarefas de definir, ampliar e consolidar sua base territorial, o país; de instituir e fixar no país a nação, sua base humana, considerando-lhe unidade; de estabelecer, como cimentos dessa unidade, a língua, a cultura e a educação, tornando-as orgânicas em relação ao todo nacional; e de fornecer a legitimidade institucional da sociedade, considerada em seus aspectos políticos, econômicos e propriamente sociais, mediante o ordenamento jurídico (CASTANHO, 2001, p. 22-23).

O entendimento de que, no sentido moderno, o Estado se constitui na organização da sociedade para a produção capitalista - contemplando assim, o conjunto dos organismos públicos e privados – corresponde à concepção de Estado desenvolvida por Gramsci (1984), segundo a qual “Estado é igual à sociedade política mais sociedade civil, ou seja, hegemonia revestida de coerção”.

O Estado, assim descrito, abrange a sociedade política, tendo o núcleo governamental como quem exerce o domínio legal, por meio dos mecanismos de coerção sobre toda a sociedade, bem como a sociedade civil, compreendendo os aparelhos privados de

hegemonia. Considerando os elementos que também são comuns à sociedade civil. Gramsci (1984) conta que

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e em qualquer abalo do Estado, imediatamente descobria-se uma poderosa estrutura da sociedade civil. O Estado era apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas casamatas; em medida diversa de Estado para Estado, é claro, mas exatamente isto exigia um acurado reconhecimento do caráter nacional (GRAMSCI, 1984, p. 75).

A sociedade política tem por função o exercício da coerção, da manutenção, pela força da ordem estabelecida, entretanto, ela não se restringe ao simples domínio militar, mas igualmente ao governo jurídico enquanto força legal. A sociedade civil, por sua vez, é um conjunto complexo e constitui organizações que assumem a forma de partidos<sup>10</sup>, ou seja, “trata-se efetivamente de partes da sociedade que constituem agrupamentos com interesses comuns que se organizam para a defesa e ampliação de seus interesses” (SAVIANI, 1987, p. 17).

Dessa maneira, se pode dizer que a sociedade política é constituída pelo conjunto dos organismos mantidos pelo Estado, fazendo com que não se confunda governo com o Estado, na medida em que o primeiro não constitui o Estado no todo. Com relação à sociedade civil, esta abarca o conjunto dos aparelhos privados de hegemonia, tanto da classe dominante como da classe trabalhadora.

Feita essa breve digressão, deve-se ressaltar a importância de vincular essa análise aos dias de hoje e à educação, em que a questão da propriedade privada e da luta entre o público e o privado é antiga. Nesse contexto, a reforma administrativa dos anos de 1990 implantada no Brasil, instituiu uma nova figura jurídica: as Organizações Sociais, com o objetivo de fomentar o avanço do segmento público-privado na absorção das responsabilidades e atividades que, até então, eram de competência do Estado.

Assim, como em outras áreas do âmbito estatal, nesse período, a educação passou também a ser remodelada de seu caráter público às características do privado e do público-

<sup>10</sup> É indispensável considerar, também, a concepção gramsciana de “partido” em sentido ampliado, estabelecendo a distinção “partidos políticos” e “partidos ideológicos”. O partido político é entendido “como organização prática (ou tendência), isto é, como instrumento para a solução de um problema ou de um grupo de problemas da vida nacional e internacional”. O partido ideológico, por sua vez, é o partido como “ideologia geral, superior aos vários agrupamentos mais imediatos” (GRAMSCI, 1987, p. 204-205). O partido político corresponde ao organismo da sociedade civil que se relaciona diretamente com a sociedade política, tendo em vista a posse, o controle ou a fiscalização do aparelho governamental. Já a própria base da sociedade civil é formada pelos partidos ideológicos, estando entre eles: a imprensa, as editoras, as igrejas, as associações culturais, profissionais ou comunitárias, as escolas públicas ou privadas, que se relacionam indiretamente com a sociedade política por meio dos partidos políticos.

privado, objetivando não solucionar os graves problemas que assolavam as bases do ensino público estatal, mas sim, adequar as respostas educacionais às necessidades prementes do processo de reestruturação produtiva do capitalismo, balizado pelas políticas neoliberais implantadas no país.

O foco dessas reformas foi os “setores de financiamento, gestão e estrutura curricular, como forma e mecanismo de obtenção de competência e eficiência, objetivando produtividade e competitividade no mundo da sociabilidade do capital” (DEBREY, 2003, p. 37).

A reforma educacional brasileira dos anos 1990, no intuito de viabilizar as necessidades postas pelo mercado para a área educacional, e sob a defesa de que a base da crise da educação era a qualidade, introduziu no âmbito educacional conceitos e processos colhidos na esfera gerencial das empresas de modo a *otimizar* a escola, por meio da adoção dos processos eficazes de gerenciamento, presentes na teoria de “Controle da Qualidade Total”<sup>11</sup>, que vêm, desde fins da década de 1980, direcionando as ações dessas empresas.

Segundo Oliveira (1998) e Silva (2002), a escola, nesse contexto, passou a lidar com os termos e a realidade das parcerias, dos círculos de qualidade, empreendedorismo, mecanismos de controle, gerenciamento. A chamada empresarização da escola: tanto na sua concepção quanto na sua gestão.

Sob essa ambiência mercadológica, revela-se extraordinariamente funcional a estratégia de delimitação e assunção do terceiro setor, assim denominadas as organizações não governamentais, sem fins lucrativos, com finalidade público-privada, auto-geridas e financiadas pela sociedade, que galgam espaços antes restritos a ações estatais, abarcando, precária e focalizadamente, as funções públicas no âmbito público-privado.

No dia 23 de março de 1999 foi sancionada a Lei n. 9.790/90, que criou a figura jurídica das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), “normalizou a sua qualificação, e instituiu e disciplinou o termo de ‘Parceria’” (LÉLLIS, 2007, p. 220-221). A citada lei também é conhecida como Lei do Terceiro Setor<sup>12</sup>.

O terceiro setor é constituído por organizações sem fins lucrativos e Organizações Não Governamentais (ONGS), que têm como objetivo gerar serviços de caráter público.

---

<sup>11</sup> A estratégia “Controle da Qualidade Total”, adotada pelas empresas e transplantada para o âmbito escolar, é conhecida como uma das mais eficazes para promover o gerenciamento e o processo de “convencimento” de trabalhadores à adesão à missão das empresas (OLIVEIRA, 1998).

<sup>12</sup> Corresponde às instituições com preocupações e práticas sociais, sem fins lucrativos, que geram **bens e serviços de caráter público**, tais como: ONGs, instituições religiosas, clubes de serviços, entidades beneficentes, centros sociais, organizações de voluntariado etc.. Disponível em: <http://www.terceirosetor.org.br>. Acesso em: 12.06.2009.

Assim, nessa perspectiva, temos

[...] o 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” (DOURADO, 2002, p. 4).

A expressão terceiro setor, conforme a visão jurídico-administrativa neste momento adotada é entendida como “o conjunto de agentes privados com fins públicos, cujos programas visavam atender direitos sociais básicos e combater a exclusão social e, mais recentemente, proteger o patrimônio ecológico brasileiro” (SZAZI, 2003 p. 22).

Para Montañó (2005), o termo Terceiro Setor não é específico em sua definição e pressupõe a existência irreal de um primeiro e segundo setores, “dividindo a realidade social em três esferas autônomas: o Estado, o mercado e a sociedade civil” (MONTAÑO, 2005, p.181). Contrapondo-se à natureza do Estado e do mercado, autores do terceiro setor referem-se a ele como organizações não-lucrativas e não-governamentais, instituições de caridade, atividades filantrópicas, ações solidárias, ações voluntárias, atividades pontuais e informais, o que nem sempre confere com a designação dada, já que, não raro, são financiadas pelo Estado, quando por ele contratadas, na forma de terceirização ou parcerias.

Terceirização, conforme Bresser Pereira (1997) é o processo de se transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. A terceirização é então, sedimentada como uma técnica moderna, econômica e um eficaz mecanismo de gestão, que se expressa na transferência para outra empresa de tarefas, de atribuições, de parte da produção e dos serviços, havendo assim, uma flexibilização dos contratos de trabalho como diretriz para diminuir custos com força de trabalho.

Já o termo parceria, neste trabalho, designa os acordos formalmente estabelecidos pelos entes públicos com os setores da iniciativa privada.

Montañó (2005) observa ainda, que ao optar por uma determinada organização não-governamental e não por outra, destinando recursos a esta, efetiva-se uma escolha a partir de uma política ou programa governamental, que incide na permanência de certas organizações e não de outras, no interior do Poder Público. O autor ressalta que, frequentemente, o termo é utilizado para também designar atividades públicas desenvolvidas por particulares, função social de resposta às necessidades sociais e valores de solidariedade local, destacando que

O fenômeno em questão não é, portanto, o desenvolvimento de organizações de um “setor” em detrimento da crise de outro, mas a alteração de um padrão de resposta social à “questão social”, com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a auto-responsabilização do cidadão e da comunidade local para esta função (MONTAÑO, 2005, p. 185).

A inserção do Terceiro Setor no processo de reestruturação do capital e da reforma do Estado atende ao modelo neoliberal de uma maneira justificada pela necessidade da sua atuação no preenchimento de lacunas político-sociais por parte do Poder Público.

Concordo com Santos (2009) quando, fazendo relação com a educação, sugere que uma das grandes saídas ou tentativas de solução para a crise em que especificamente a educação em nosso país atualmente vivencia, foi o surgimento, ou melhor, a instituição do público não-estatal, uma vez que por se respaldarem na sociedade civil organizada, constituída dos vários atores e organizações, não estão supostamente atreladas ou não pertencem ao mercado ou ao Estado.

Vale dizer, que o mencionado público não-estatal, especificamente no campo educacional, é produto de um debate que já demanda considerado tempo de disputa entre o público e o privado na educação brasileira. A arena de debates sobre a educação brasileira tem sido constituída pelos confrontos entre aqueles que defendem o ensino público e os que se apresentam como defensores do ensino privado, cujas demarcações teórico-conceituais sofrem alterações substantivas ao longo da história, apesar de resultarem da precária delimitação entre as esferas pública e privada da sociedade. Essa tênue definição de limites faz com que seja propiciada uma ambigüidade do Estado enquanto expressão de poder público.

Não quero fazer parecer que não seja relevante a garantia da participação da sociedade por meio de instrumentos legislativos, entretanto, entendo que, para além da garantia da participação de cidadãos nas esferas de decisão e fiscalização do poder estatal, é preciso desenvolver e estimular a participação popular, o que é difícil em função da forma como o próprio Estado brasileiro se estruturou desde sua colonização, desenvolvendo relações patrimonialistas, clientelistas, paroquiais e de compadrio, fazendo com que a política enquanto diálogo e discussão com os contrários não foi construída, porque participar exige um aprendizado.

Na verdade o que impera, pelas entranhas das políticas educacionais, é a lógica mercantil, onde a gestão das escolas tem se pautado em modelos empresariais, onde a razão do existir das mesmas parece ser, a satisfação dos clientes que para isso, os atores partícipes desse fluxo processual, são norteados pelos paradigmas da qualidade do atendimento, pela

mobilização de esforços visando a sinergia das ações voltadas para o estabelecimento de uma cultura organizacional.

Ainda se levando em consideração as orientações acima referidas, Santos (2006) assevera que

apesar das medidas de democratização e desburocratização implementadas a partir dos anos noventa, contraditoriamente os reformadores continuam a separar os formuladores, que centralizam as decisões de políticas públicas, de seus executores, por meio das unidades descentralizadas: as agências executivas e as organizações sociais, ou setor público não-estatal, incluindo aí o processo de terceirização das atividades auxiliares ou de apoio tão em voga hoje nas instituições públicas (SANTOS, 2006, p.82).

Ainda segundo a autora acima nominada, seguindo esse padrão de gerenciamento, o estabelecimento de políticas públicas sociais permanece centralizado em um núcleo estratégico, constituído pelas três esferas do governo – executivo, legislativo e judiciário, além do Ministério Público, mas que, para a garantia dos serviços, a execução e os recursos financeiros são descentralizados para as chamadas Organizações Sociais – OS.

O que se tem visto, a bem da verdade, são os mecanismos adotados pelos bastidores, e corredores internos da política educacional aflorando apenas como meta desse sistema educacional empresarial. E essa visão empresarial da educação está presente em uma discussão inicialmente pensada como pedagógica, todavia, está intimamente imbricada com o discurso empresarial da superação da administração pela gestão educacional.

Ademais, na lógica de alguns Programas de Gestão, inseridos numa política neoliberal de responsabilização individual, esse termo ganha outras nuances, se reveste de outros sentidos. As teorias neoliberais apropriam-se de certos termos muito caros à teoria crítica, termos que são praticamente inquestionáveis, ressignificando-os e conferindo um caráter de legitimidade às suas propostas.

Qual é a escola que não explicita em seu Projeto Político-Pedagógico o desejo de formar alunos autônomos, capazes de exercer sua liberdade, suas escolhas? Porém, na lógica neoliberal, existe uma responsabilização individual dos sujeitos, pelo seu próprio sucesso ou fracasso. O neoliberalismo se esforça por construir e difundir a ideia de que cada um é responsável por sua qualificação e, se um trabalhador se encontra desempregado isso se deve às suas escolhas individuais que implicaram em uma falta de qualificação profissional.

Maia (1999) argumenta que

O desemprego é uma questão político-econômica do atual modelo de desenvolvimento e não um problema pessoal ou de falta de formação. Na maior parte das vezes, o trabalhador tenta resolver o problema sozinho, atribuindo a si mesmo a culpa por estar desempregado e por não conseguir um novo emprego (MAIA, 1999, p. 41–42).

Assim, dialogando com Santos (2009), pode-se inferir que muito da ocorrência de restrição do financiamento público para a educação é justificada no discurso oficial, não pela falta de recursos, mas da falta de uma melhor administração dos recursos e pela incapacidade e incompetência da esfera pública, sendo a mesma considerada como “ineficiente, burocrática, centralizadora, mais sujeita à corrupção, dentre outras dificuldades e mazelas” (SANTOS, 2009, p. 336).

Há assim, por meio das políticas neoliberais, uma intenção de que fique impregnada na sociedade que, grande parte da dificuldade vivenciada pela educação se deve à inoperância administrativa.

Ainda que seja atualmente, pensamento dominante no seio da sociedade de que o autoritarismo, a centralização, o burocratismo conduzam a educação para uma situação de estagnação, de desperdício. Isso é verdade não somente para a gestão educacional, mas para todo e qualquer tipo de organização social, o que não deixa fora desse processo dinâmico a escola.

Nesse contexto, o público e o privado acoplam-se nessa sofisticada estratégia de rearranjo social, denominada terceiro setor, o qual passo a analisar no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO II

### TERCEIRO SETOR: CONFIGURAÇÕES, IMPASSES E PERSPECTIVAS

#### 2.1 Terceiro setor: suas configurações para a aproximação com a Fundação Vale

As mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, ocasionadas por transformações sociais, econômicas, culturais e políticas, exigem dos sujeitos sociais novos encaminhamentos aos seus papéis, não só pela concretização dos objetivos que alimentam os atuais governos e a lógica do mercado, mas também pela própria necessidade de se manterem vivos, enquanto seres sociais.

A tarefa de investigar as configurações, os impasses e as perspectivas do terceiro setor, para com isso estabelecer uma maior aproximação com meu objeto de estudo, exige uma abordagem conceitual do termo. Tal abordagem pretende concebê-lo como um fenômeno gestado por um plano elaborado para intervenção na realidade social.

As reconfigurações sucessivas impostas ao Estado diluíram, e, em muitos casos, inverteram os papéis dos governos e do mercado na administração da sociedade, abrindo espaço para a constituição do novo setor, que vem ocupando desde a década de 1990 o espaço social de maneira vultosa nos últimos anos. Emergindo, preponderantemente, da Sociedade Civil, mas com constituições nos âmbitos estatal e mercadológico, tem-se um denominado terceiro setor produzido pelo rearranjo social.

Traduzida do inglês *third sector* e integrante do vocabulário sociológico americano, a expressão terceiro setor é utilizada para designar as organizações não governamentais, de interesse público-privado, sem fins lucrativos, porém desliza pelas mãos dos teóricos, numa espantosa diversidade conceitual, devido à sua fluidez constitutiva, função ideológica e amplitude de propósitos que agrega, ao contrário do que afirma Cardoso (in IOSCHPE, 1997), que atribui esta imprecisão ao tempo recente do mesmo na sociedade brasileira:

tudo isso é novo e está se configurando debaixo dos nossos olhos. O próprio conceito de Terceiro Setor, seu perfil e seus contornos ainda não estão claros nem sequer para muitos dos atores que o estão compondo. São vários os termos que temos utilizado para caracterizar este espaço que não é Estado nem mercado e cujas ações visam ao interesse público: iniciativas sem fins lucrativos, filantrópicas, voluntárias (CARDOSO, 1997, p. 07).

Com as nuances com as quais vem se constituindo na atualidade – enquanto conceito cunhado de terceiro setor, diferenciando-se do Estado e do mercado, e propondo-se a superar a lacuna criada pela ideológica dicotomia público-privado – esse rearranjo social apareceu em 1978, nos Estados Unidos. No Brasil, ele veio pelas mãos de Margarida Ramos, da Fundação Roberto Marinho, durante a realização do *III Encontro Ibero-Americano do Terceiro Setor*, realizado em setembro de 1996, no Rio de Janeiro, demonstrando que, tal como afirma Montaño (2005), esse conceito “foi cunhado por intelectuais orgânicos do capital, e isso sinaliza clara ligação com os interesses de classe nas transformações necessárias à alta burguesia” (MONTAÑO, 2005, p. 53).

A transmutação social causada pelo terceiro setor retira do espaço da sociedade civil toda a característica política de espaço público consolidado por lutas sociais. Por isso, precisar o conceito terceiro setor é uma tarefa que impõe muitos desafios, tanto pela força ideológica que o mesmo evoca, quanto pela variedade de entidades que vem se organizando, formal ou informalmente, sob essa designação.

O termo em discussão ainda hoje carrega em si, a imprecisão terminológica e que, ainda hoje, é foco de discussões, ambigüidades e contestações entre os pesquisadores, como podemos auferir de Montaño (2005).

Que conceito é esse que reúne, no mesmo espaço, organizações formais e atividades informais, voluntárias e/ou individuais; entidades de interesses político, econômico e singulares; coletividades das classes trabalhadoras e das classes capitalistas; cidadãos comuns e políticos ligados ao poder estatal? (MONTAÑO, 2005, p. 56-57).

Montaño (2005) atribui essa diversidade conceitual do termo à sua característica eminentemente ideológica, segundo a qual, “sem a realidade como interlocutora, como referência, acaba-se por ter diversos conceitos diferentes” (MONTAÑO, 2005, p.59).

Na busca pela construção da sua identidade, o terceiro setor procura afirmar sua função em torno da solidariedade e filantropia social ou empresarial. Segundo Karkotli (2008), a filantropia empresarial

faz parte da inserção da responsabilidade social como parte da estratégia das empresas em seu planejamento e ação, a partir do princípio de gestão socialmente responsável, em que é crescente o número de empresas criando fundações ou participando de iniciativas de apoio a causas sociais, como forma de retribuição à sociedade. No entanto, não significa a simples doação de recursos para causas sociais, nem tão pouco o uso utilitarista da imagem que positivamente se projetam na sociedade. Segundo o autor, extrapola esse sentido referindo-se a liderança e ao apoio a objetivos de interesse social, da comunidade que habita o seu interior,

especificamente sócios, dirigentes e colaboradores, e da comunidade do seu ambiente externos. Suas atitudes se originam com planejamento, com a determinação de estratégias e com as condutas e valores da administração para a consecução dos objetivos empresariais definidos (KARKOTLI, 2008, p. 38).

Referindo-se à estratégia de atuação das empresas que são permeadas de boas intenções e pautadas na responsabilidade social, Montañó (2005) parte do entendimento de que:

[...] o que é chamado de “nova consciência social” do empresariado, a “empresa cidadã” e outras denominações, nada mais é do que uma nova modalidade de o capital obter isenção de impostos e subsídios estatais (diminuindo custos e/ou aumentando as rendas), para a melhora da imagem da/do empresa/produto (aumentando as vendas ou os preços das mercadorias), para a manutenção da “harmonia social”, para a aceitação pela comunidade da presença da indústria e seus eventuais prejuízos àquela e/ou ao meio ambiente (MONTAÑO, 2005, p 212-213).

Entretanto, cabe aqui o questionamento: qual seria a função do terceiro setor? O bem-estar público é sempre apregoado como a sua meta, mas a determinação da sua função está, segundo alguns, por ser construída:

não podemos dizer que papel do Terceiro Setor seja este ou aquele. É, em si mesmo, um campo onde se produz um choque de valores e tendências, dinâmico e mutável. É difícil afirmar que existe um interesse comum, ainda que existam vários pontos e trajetórias históricas em comum (IOSCHPE, 2000, p. 45).

Na verdade, pelo contexto histórico no qual vem se instituindo, não há como negar a funcionalidade da sua constituição ao projeto neoliberal de reestruturação produtiva do capital. Funcionalidade esta que, na verdade, possui uma dupla função: o terceiro setor não apenas apresenta-se funcional à reforma do Estado como também à transformação ideológica da sociedade civil em espaço público-privado, retirando-lhe todo o caráter político, dialético e social, impresso pelas lutas e conquistas sociais, populares, trabalhistas, descaracterizando-a como espaço de conflitos, transformando-a em espaço harmônico de formação de parcerias para o bem comum.

Assim, pretendo neste capítulo, empreender esforço ao estudo das Organizações não-governamentais, iniciando as reflexões acerca da configuração jurídica de tais organizações a partir do estabelecimento de algumas conceituações necessárias para o melhor entendimento da natureza das entidades do Terceiro Setor e, especificamente da Fundação Vale.

Primeiramente, tentarei estabelecer a diferenciação entre as associações e as fundações de direito, como forma de situar a Fundação Vale, organização patrocinadora do

Programa Escola que Vale, objeto deste estudo. A seguir, e não menos importante, uma vez que todas as conceituações que serão mencionadas nesta seção são conseqüência uma das outras, abordaremos a qualificação tanto das associações, como das fundações, enquanto entidades do Terceiro Setor, legalmente reconhecidas como Organizações Sociais - OS e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP.

Tanto as associações como as fundações são, a *priori*, pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos. De acordo com Pereira (2003),

São entidades que se originam do poder criador da vontade individual, em conformidade com o direito positivo, e se propõe a realizar objetivos de natureza particular, para benefícios dos próprios instituidores, ou projetados no interesse de uma parceria determinada ou indeterminada da coletividade (PEREIRA, 2003, p.200).

O novo Código Civil de 2002 define que:

Art. 53. Constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos.

Art.62. A fundação constituída por uma dotação especial de bens, realizada por um instituidor, que especificará o fim a que se destina e declarará, se quiser, a maneira de administrá-la (CÓDIGO CIVIL, p. 151, 2002).

As associações e as fundações estão também descritas no art. 44, do Código Civil - CC, que dispõe sobre as pessoas jurídicas de direito privado. Além das associações e das fundações, temos as sociedades, as organizações religiosas e os partidos políticos. No Art. 53, do Código Civil, referem-se especificamente, às associações, onde destaca que tais pessoas jurídicas de direito privado devem ser constituídas “pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos” (art.53, CC).

No art. 62 do Código Civil constam as características das fundações, tais como a forma como elas devem ser criadas; o controle exercido sobre as fundações por meio do Ministério Público, onde a fundação esteja situada (art. 66, CC) e a possibilidade da extinção das atividades exercidas pelas fundações por órgão do Ministério Público, nos casos em que a atividade se tornar ilícita, impossível ou inútil à finalidade que visa ou na possibilidade de extinto o prazo para a sua existência.

É possível que, em extinta a fundação, o seu patrimônio seja incorporado por outra fundação, designado pelo juiz competente, com a observância que a fundação deva se propor ao mesmo objetivo da fundação que fora extinta (art. 69, CC).

De acordo com o Art. 981, do mesmo texto normativo, as sociedades

São constituídas por pessoas que, reciprocamente, se obrigam a contribuir com bens ou serviços para o exercício de atividade econômica e a partilha, entre si, dos resultados. Com relação específica às associações, a sua principal característica é que o seu exercício não esteja vinculado a um fim que vise o lucro (CÓDIGO CIVIL, 2010, p.217).

Ao fazer referência ao contexto brasileiro, é possível dizer que as primeiras manifestações das Organizações Sociais possuíam um caráter meramente assistencial e de atendimento das necessidades básicas das populações carentes. Interessante ressaltar que as Organizações Sociais exerciam a função de assistência social, que na época não era vista enquanto um direito social, e, portanto, tão pouco como uma política pública, podendo ser prestada por outro sujeito que não o Estado.

Segundo Oliveira (2002), somente a partir da década de 1960, é que as Organizações Sociais (OS) se expandiram, surgindo as Organizações Não Governamentais (ONGs), adquirindo um novo sentido durante o período de repressão da ditadura militar (1964-1985). Tais Organizações deixam de se preocupar apenas com as causas assistenciais da população carente e passam a exercer um papel de enfrentamento, em defesa da luta por direitos universais, como os direitos de igualdade, liberdade e de exercício da plena cidadania, suprimidos durante o processo de repressão, realizado pela ditadura militar.

Sobre as Organizações não Governamentais, Oliveira atesta que

Existe um consenso na datação do nascimento das organizações que vieram a se chamar não-governamentais: é no período da ditadura militar, nascida do golpe de Estado de 1964, mais precisamente a partir dos anos 70, que começaram a surgir tais organizações, nem empresariais, nem estatais (OLIVEIRA, 2002, p.51).

No período da ditadura militar se observa uma grande expansão das Organizações não-governamentais, muito em função da repressão exercida pelo regime que inviabilizou toda e qualquer forma de participação da sociedade civil, fazendo com que essas organizações representassem uma espécie de resistência da população contra a repressão militar. Para (VOIGT, 1993, p. 73):

Durante a ditadura militar, o Brasil passou pela mais impressionante expansão das organizações sociais que se tem notícia até o presente, uma vez que os militares estrangularam os principais canais de participação civil: notadamente os partidos políticos e os sindicatos. Na periferia da sociedade surgiram milhares de entidades de todos os tipos, com forte influência eclesial, em locais de moradia de classes populares, onde os instrumentos da ditadura eram efetivamente mais frágeis para impor tutelas ou controles.

Com o fim da ditadura militar, na segunda metade da década de 1980, o cenário nacional é o de luta pela redemocratização do país. Tal contexto faz com que as organizações não governamentais (ONGs) disputem os espaços públicos de poder. Na década de 1990, as ONGs sofrem uma grande alteração no seu perfil e em seus objetivos, passando a configurar enquanto parceiras do Estado, preferencialmente na execução das políticas sociais. Que, de acordo com (OLIVEIRA, 2002, p. 56):

As ONGs lidam agora não com a complexidade, mas com o reducionismo, porque parece, contraditoriamente, que toda a sua capacidade de inovação foi tão intensamente absorvida pela sociedade [...] já não cabe a atividade antes radical, inovadora e crítica. Entidades empresariais denominam-se também ONGs e dedicam-se a atividades que têm inscritas nas suas diretrizes os temas das ONGs: cidadania, pluralidade, diferença (OLIVEIRA, 2002, p.56).

Observa-se, uma ressignificação no papel das Organizações não governamentais que vão influenciar o campo de atuação da esfera pública, pois, com o estímulo cada vez maior às parcerias entre o público e o privado, tem início um crescente processo de transferência na execução dos direitos sociais para a esfera privada, no sentido de que os entes privados passam a assumir obrigações antes originadas no poder público, conforme se observa por meio da análise do objeto desse estudo.

São consideradas como ONGs tanto as associações, como as fundações, que são pessoas jurídicas de direito privado, sem finalidade lucrativa, especialmente aquelas que exerçam efetivamente atividades de interesse social, coletivo ou difuso, abrangendo um grande número de pessoas beneficiárias.

Com relação específica às associações, estas não podem ter proveito econômico imediato, o que não impede, contudo, que determinados serviços que preste sejam remunerados e que busquem auferir renda para prosseguimento de suas finalidades. As vantagens econômicas que alcançar jamais deve ser destinado aos seus associados, mas sim, à comunidade como um todo ou, pelo menos, parte dela. A associação, resumidamente, não pode exercer atividade econômica, nem visar lucros.

O que se constata atualmente é a possibilidade das associações e fundações receberem o título jurídico especial, ou seja, a qualificação de entidades do Terceiro Setor, como Organizações Sociais (OS) ou como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), regulamentadas respectivamente pela Lei Nº. 9.637/98 e a Lei Nº. 9.790/99. Assim, na realidade, não se cria um novo tipo de pessoa jurídica de direito

privado, mas se qualifica uma entidade já existente, seja como Organizações Sociais (OS), ou como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

O desenvolvimento do chamado Terceiro Setor<sup>13</sup> por meio da promulgação das leis que regem a instituição das Organizações Sociais – OS e das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP. Para Gohn:

As OS e as OSCIP fazem parte de um novo modelo de gestão pública e, em longo prazo, a reforma do Estado prevê que toda a área social deve adotar essa nova lógica e forma de operar na administração pública propriamente dita. As OS, por exemplo, inserem-se no marco legal das associações sem fins lucrativos, cuja lei foi regulamentada e promulgada em 1999. Elas são pessoas jurídicas de direito privado, estando, portanto, fora do âmbito dos órgãos públicos. Seus funcionários poderão vir de estatais, mas nas OS eles não estarão mais sujeitos ao Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos, portanto, não serão mais funcionários públicos no sentido lato do termo. [...] Registre-se, ainda, que as OS ou Oscip têm de se qualificar para se constituírem como operantes das novas orientações políticas. Na prática, são ONGs e organizações do terceiro setor que estão se qualificando (GOHN, 2008, p.99).

As OS e as OSCIPs são pessoas jurídicas de direito privado, submetidas espontaneamente às normas de direito público, que desenvolvem atividades de interesse social, não-exclusivas do Estado, com o apoio da administração. Especificamente, as Organizações Sociais (OS) são pessoas jurídicas de direito privado, voltadas para atividades de relevante valor social, que independem de concessão e permissão do poder público, criada por iniciativa de particulares, segundo previsto; reconhecidas, fiscalizadas e fomentadas pelo Estado. O processo de elaboração das Organizações Sociais teve início no ano de 1997, conforme lembra Neto que:

Em 09.10.97 surge a Medida Provisória n. 1.591, regulando a matéria. Já no dia posterior é editado um decreto, de n. 2.344, que instituiu o processo de inventário de entidades estatais em extinção a serem transformadas em “organizações sociais”. A medida provisória mencionada é reeditada mais cinco vezes e a partir daí substituída pela Medida Provisória 1.648, de 24.3.98, a qual, de seu turno, é reiterada até o advento da Lei 9.637. Assim, é esta a lei – n. 9.637, de 15.5.98 – cujo conteúdo é o mesmo da primeira medida provisória editada sobre o assunto, que disciplina as “organizações sociais (NETO, 2004, p.25).

<sup>13</sup> De acordo com Quelhas (2001), ao mencionar a conceituação legal do Terceiro Setor, destaca o fato de a) que, em torno dessa expressão, trajetórias históricas civil brasileira, diferentes valores, perspectivas e alianças, passam a ser ressignificadas e tendem a se diluírem em um conceito homogeneizador capaz de gerar conseqüências jurídicas; b) que, a expressão “Terceiro Setor” traz uma idéia de unidade, convergência, consenso, enquanto a sociedade civil organizada no Brasil é diversa, plural e heterogênea; c) ter se passado a associar a ação social a conceitos de mercado, como *marketing* e eficiência e a desqualificar antigos campos de atuação social, como as filantrópicas, vinculando o Terceiro Setor ao *business*; d) sugerir a ideia de que o universo das organizações sem fins lucrativos é uma espécie de panacéia que substitui o Estado no enfrentamento das questões sociais.

A denominação de Organização Social (OS) como de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), refere-se às entidades privadas, fundações ou associações sem fins lucrativos. Essas qualificações fazem com que essas entidades passem a usufruir de benefícios especiais não extensíveis às demais pessoas jurídicas privadas, tais como benefícios tributários e vantagens administrativas diversas.

Assim, após ser reconhecida como tal, ou seja, qualificada como Organização Social, a mesma estará apta a estabelecer contrato de gestão com o Estado e que, segundo o instrumento que o instituiu - Lei nº. 9.637/98 em seu artigo 5º - o define como “[...] o instrumento firmado entre o poder público e a entidade qualificada como organização social, com vistas à formação de parceria entre as partes [...]”, no qual discriminará atribuições, responsabilidades e obrigações do poder público e da organização social, especificando programa de trabalho, estipulação de metas e os respectivos prazos de execução.

Partilhando com Di Pietro (1999), “não há dúvidas de que as organizações sociais constituem-se em um instrumento de privatização do qual o Estado se utiliza para diminuir o tamanho do aparelhamento da Administração Pública” (DI PIETRO, 1999, p. 201). Pode-se assim demonstrar, como exemplo dessa intencionalidade em se diminuir e / ou imprimir um distanciamento do Estado na gestão ou acompanhamento mais aproximado do terceiro setor, uma vez que não é mais exigida a participação de membros do poder público no conselho de administração das OSCIPs.

Na educação, essas estratégias privatizantes materializam-se principalmente, por meio de novas modalidades de financiamento, gestão e regulação estabelecidas nas reformas educacionais, ampliando a atuação privada e a público-privada.

Esse panorama revela a importância social e acadêmica dessa investigação, do aprofundamento das reflexões acerca da expansão e influência do terceiro setor na esfera educacional e suas expressões nas políticas públicas, no contexto das reformas do Estado brasileiro.

Desta maneira, entendo o Estado como um elemento-chave nas análises das políticas públicas educacionais, uma vez que essas ainda se encontram, predominantemente, sob sua gestão. Concebendo-o como uma produção histórica dos homens, ele encontra-se totalmente imerso na sociedade, alimentando e intervindo em conflitos de classes, se configurando, em toda história da sociedade capitalista, como instrumento de poder centralizado, sob o comando do capital e mediador dos interesses antagônicos existentes no interior da classe detentora desse capital.

Portanto, ao proceder as análises da área educacional, sem colocar em pauta o

Estado, seu papel, funções, intencionalidades e intervenções, pode-se incorrer em discussões inócuas de causas e efeitos. O Estado constitui-se, pois, em uma das categorias fundamentais na análise das políticas públicas, tornando-se necessário compreendê-lo para elucidar os nexos e mediações com a sociedade.

Sob tal perspectiva, procurei realizar uma investigação sobre a implantação e desenvolvimento do Programa Escola que Vale, da Fundação Vale, na Rede Municipal de Ensino de Barcarena, buscando problematizar os novos contornos delineados pela participação das esferas privada e público-privada, na gestão da escola pública. Apresento como pressuposto que o afastamento do Estado na gestão da esfera pública está ancorado no plano neoliberal de reestruturação do capitalismo mundial, o qual se tem efetivado de múltiplas formas, dentre elas, por meio dos processos de privatização ou mesmo a introdução paulatina e crescente de princípios mercantis da escola.

## **2.2 A Fundação Vale como materialização do Terceiro Setor.**

A empresa Vale, no que concerne à sua atuação na área social, desenvolve investimentos por meio de seu agente social, a Fundação Vale. A Fundação Vale se constitui em uma Organização social (OS) definida como pessoa jurídica de direito privado, submetida espontaneamente às normas de direito público, que desenvolve atividades de interesse social, não-exclusivas do Estado, com o apoio da administração.

Definida como pessoa jurídica de direito privado, a Fundação Vale desenvolve atividades de valor social, e como tal, não depende de concessão e permissão do poder público, entretanto, como OS, é reconhecida, fiscalizada e fomentada pelo Estado.

Pertencente à lógica do terceiro setor e imbuída no fenômeno crescente da filantropia empresarial, pela qual as empresas concretizam sua responsabilidade e compromisso com a melhoria da comunidade, a Fundação Vale desenvolve investimentos sociais nos municípios de atuação direta das operações da Vale, buscando com isso estabelecer parcerias com o poder público e a sociedade civil, buscando ainda, fortalecer o capital humano e contribuir para o desenvolvimento social e econômico das comunidades, potencializando os investimentos sociais da Vale<sup>14</sup>.

Interessante observar a fala da própria fundação, em sua página eletrônica, afirmando “que o papel da empresa e do terceiro setor não é substituir o Estado e, sim, dialogar com os

---

<sup>14</sup> <http://www.vale.com/pt-br/sustentabilidade/fundacao-vale/paginas/default.aspx>

órgãos públicos e a sociedade civil, tendo como meta a melhoria das condições de vida das populações locais”<sup>15</sup>, afirmando ainda que as pessoas são a grande riqueza de um lugar. Para tanto, a Fundação Vale apresenta como sua missão principal:

Contribuir para o desenvolvimento integrado – econômico, ambiental e social – dos territórios onde a Vale atua, articulando e potencializando os investimentos sociais, fortalecendo o capital humano nas comunidades e respeitando as identidades culturais locais<sup>16</sup>

E como valores: “Ética, transparência, comprometimento, co-responsabilidade, respeito à diversidade e *accountability*, que é a capacidade de prestar contas e de assumir a responsabilidade sobre seus atos e uso de recursos”.<sup>17</sup>

Sua principal área de atuação é a educação formal, por ser ela entendida como a base das grandes transformações sociais. “Dessa forma, os projetos na área de esporte, cultura, arte, saúde e nutrição passaram a ser articulados junto à vida familiar e escolar dos participantes, e as iniciativas passaram a ter como objetivo a melhoria do ensino na escola pública brasileira” (MARINHO, 2001, p. 83).

Para aquela organização social, o desenvolvimento sustentável somente se realiza e se efetiva concretamente, quando deixa um legado social, econômico e ambiental positivo nos territórios em que opera, entretanto, deixa muito claro que também os negócios devem gerar valor para acionistas e demais partes interessadas. Não restando dúvidas do verdadeiro objetivo da empresa que, por meio de sua fundação, objetiva a maximização da rentabilidade para seus acionários, uma vez que a política estratégica da empresa se constitui pela governança corporativa; esta, definida como

Um meio que as corporações utilizam para o estabelecimento de boas relações entre as partes - como a relação entre os proprietários e os do primeiro escalão (altos executivos da empresa) – cujos interesses podem estar em conflito. Portanto, a governança corporativa reflete e impõe os valores da companhia (HOSKISSON, 2009, p. 358).

Em consonância com as ideologias que alimentam o terceiro setor e, de acordo com a perspectiva da empresa para a consecução e alcance de seus objetivos, em sua fala introdutória, registrada no Relatório de Sustentabilidade Vale 2009 (RS 2009), Roger Agnelli, Diretor-Presidente da Vale assevera que, por meio da Fundação Vale

---

<sup>15</sup> [www.fudacao-vale.com.br](http://www.fudacao-vale.com.br). Acesso em 22.12.2010

<sup>16</sup> ídem

<sup>17</sup> Idem.

Buscamos contribuir para reduzir o déficit em saneamento e habitação nas áreas em que atuamos. Em apoio às prefeituras, desenvolvemos projetos executivos de engenharia para apoiar a captação de recursos disponíveis para esses fins nas esferas federal e estadual dos governos. O investimento acumulado da Fundação Vale, em 2009, em projetos de infraestrutura e habitação foi de US\$ 11 milhões, resultando na captação de US\$ 395 milhões pelos municípios junto ao Governo Federal (AGNELLI, 2009, p.9).

Nota-se que a ideologia do terceiro setor apenas reafirmam que

[...] as idéias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As idéias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...] (MARX; ENGELS, 1982, p.72).

No que concerne às ações de infraestrutura, a empresa atua em parceria com as prefeituras, apoiando a captação de recursos disponíveis na esfera estadual e federal, por meio de projetos executivos, como por exemplo, o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, sob o pretexto de contribuir para a redução do déficit de infraestrutura urbana e habitacional.

Neste contexto, vale enfatizar que as ações que movem os setores mercadológicos à filantropia social e/ou ao desenvolvimento de atividades tidas como responsabilidade social, como são as da Fundação Vale, continuam em franca expansão na realidade nacional e internacional, de tal forma, que esses auto-denominados articuladores sociais movimentaram, no Brasil, na década de 1990, algo em torno de 0,5% do seu produto interno bruto.

Com relação à realização de ações estruturantes de desenvolvimento humano e econômico, a fundação por meios dos chamados núcleos de desenvolvimento humano ou Estações de Conhecimento<sup>18</sup>, desenvolve em parceria com a comunidade local, a partir da vocação produtiva de cada região em que a empresa está inserida, ações que visam a melhoria do processo e comercialização de sua de produção.

---

<sup>18</sup> As Estações Conhecimento são Núcleos de Desenvolvimento Humano e Econômico idealizados pela Fundação Vale que seguem o modelo rural ou urbano. Seu objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento integrado e sustentável das comunidades. Os núcleos são organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs), viabilizadas por meio de parcerias locais com o poder público e entidades da sociedade civil organizada.

As Estações Conhecimento têm como público prioritário crianças e jovens. A intenção é promover ações integradas, de longo prazo, que contribuam para o desenvolvimento integral da pessoa, a fim de possibilitar que os jovens tenham autonomia e condições de conquistar seus sonhos. Nos núcleos, os participantes são estimulados em práticas esportivas (natação, atletismo, judô e futebol), em atividades culturais, no convívio social e no empreendedorismo. Disponível em <http://www.vale.com/pt-br/sustentabilidade/fundacao-vale/Documents/folder-fundacao.pdf>. Acesso em 02.09.2010.

As “Estações Conhecimento” também procuram disseminar novas tecnologias e metodologias de aprendizagem entre seus profissionais. A maioria deles é constituída por funcionários públicos cedidos pela prefeitura parceira e/ou o governo estadual, que são capacitados para estimular práticas educativas relacionadas ao cotidiano dos alunos e das comunidades.

Relata a Fundação Vale, que suas ações, enquanto entidade público-privada fundamentam-se na crença da

transformação do país a partir da co-responsabilidade dos três setores – *organismos governamentais, empresas e organizações da sociedade civil* – para desenvolver políticas públicas que, atuando em escala, favoreçam a criança e o adolescente, interferindo positivamente nas suas realidades (grifo do autor)<sup>19</sup>.

O texto acima revela a ideologia do terceiro setor presente no senso de missão da entidade: a organização da sociedade humana em setores – o que exclui a concepção de totalidade da mesma, (des) historiando-a e despolitizando-a – a ação do mercado, por meio das empresas, e a presença das entidades público-privadas como responsáveis por políticas públicas, que tradicionalmente estariam sob a responsabilidade de governos estatais, e a concepção de focalização dessas políticas.

Neste contexto, conforme relato em sua página eletrônica de , a Fundação propõe-se a executar ações planejadas numa perspectiva de longo prazo e de acordo com as linhas de atuação em responsabilidade social e desenvolvimento sustentável. Desta feita, sua performance fundamenta-se em valores como; a ética, transparência, comprometimento, co-responsabilidade, *accountability* - nomenclatura encontrada e disseminada em bibliografias acadêmicas organizacionais, cujo significado reflete a capacidade de prestar contas e de assumir a responsabilidade sobre seus atos e o uso de recursos - e respeito à diversidade.

Tais pressupostos são baseados na nova estratégia de atuação das empresas, que supostamente ultrapassam o modelo de atuação tradicional, ou seja, aquele pautado tão somente na produtividade para levar também em conta, dentre outras coisas, a qualidade de vida e a valorização do potencial humano, em que:

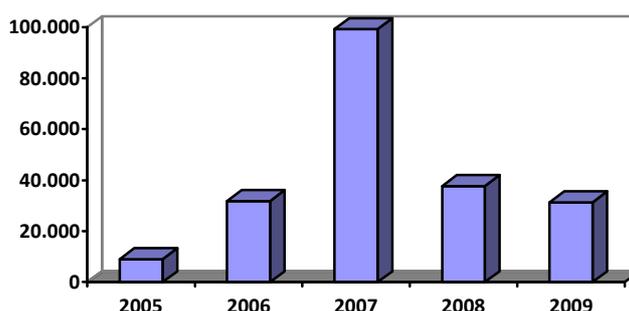
O comportamento das empresas como base da atuação socialmente responsável, dentro das novas expectativas, é o de conduzir suas ações levando em conta aspectos e necessidades de um maior número de agentes, participantes do seu entorno; dentre trabalhadores, fornecedores, consumidores, investidores, governos, comunidade e meio ambiente (KARKOTLI, 2008, p.14).

---

<sup>19</sup> [www.vale.com.br](http://www.vale.com.br)

Seguindo a tendência do terceiro setor brasileiro, as ações da Fundação Vale cresceram ano a ano, no período de 2000/2009, como revela o Gráfico 1. Esse crescimento suscitou, evidentemente, o aumento dos investimentos financeiros que chegaram a crescer, nesse período, 400%, totalizando U\$ 100.000.000,00.

Gráfico 1 – Fundação Vale: Investimento Social Anual (2005 a 2009)



Fonte: Relatório de sustentabilidade 2009

Esse expressivo aumento dos investimentos da Fundação Vale, se “(...) coaduna com o crescimento do terceiro setor no Brasil, na década de 1990, que nesse período, atingiu os 14%, e, em nível mundial, atingiu quase 5% do Produto Interno Bruto – PIB” (FALCONER; VILELA, 2001).

Grande parte desses recursos tem origem nos *royalties* Vale, mas também em empresas públicas como o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, o que coloca em xeque a denominação de não governamental e sem fins lucrativos sustentados pela entidade. Essa reunião de investimentos públicos também tem garantido à Fundação Vale desenvolver, potencialmente, outra função dentro do terceiro setor: a de *grantmaker*<sup>20</sup>.

Não obstante o aumento dos investimentos realizados pela empresa Vale, por meio de sua Fundação, ainda assim, pode ser constatado, na série histórica anual entre 2005 e 2009, que, visando aquilo que ela denomina como sustentabilidade, obedece uma escala crescente desde o ano de 2005 até o ano de 2007, sendo este ano, considerado como o ápice da disponibilização dos investimentos de cunho social realizados pela empresa, que foi de cerca de noventa e nove milhões de dólares.

<sup>20</sup> Segundo Paladini (2004), *Grantmakers* são entidades constitutivas do terceiro setor que financiam ações deste mesmo setor, por meio de outras organizações.

Entretanto, a partir do final de 2007, o montante de recursos aplicados pela empresa vem se mostrando decrescente, prova disso é que em 2008 o repasse ou aplicação de recursos advindos da lucratividade da empresa, sofreu variação percentual negativa, em relação ao ano anterior (2007) cerca de 62%, ou seja, em 2008 foram investidos pela empresa cerca de 37,7 milhões de dólares que, comparado com o montante de 2007, fez com que houvesse redução de cerca de 61,5 milhões de dólares.

O mesmo fato se repetiu em relação aos anos 2008 e 2009, onde os recursos direcionados como investimentos em 2009 totalizaram cerca de 31,4 milhões de dólares, verificando-se assim, mais uma vez, a ocorrência de uma variação percentual negativa de 17%, em relação ao período anterior (2008).

Segundo informações coletadas no RS 2009, a empresa já investiu em programas sociais até o ano de 2009, mais de 200,9 milhões de dólares, entretanto, sobre a recorrência de redução desses mesmos investimentos, a partir de 2008, a empresa alega que

as reduções dos recursos deve-se à estratégia de redução de custos adotada pela empresa para enfrentar o cenário econômico global recessivo, destacando-se que essa queda é inferior à queda de faturamento/produção (RELATÓRIO DE SUSTENTABILIDADE VALE 2009, p. 70, 2009).

No entanto, é interessante observar que a empresa não apresentou os números ou índices, ou mesmo balanços financeiros, referentes a 2008 e 2009, anos em que alega redução de seu faturamento, bem como o montante do faturamento acumulado no período histórico (2005 a 2009). Assim, ficou omissa no mencionado Relatório de sustentabilidade Vale de 2009, se os números ou índices relacionados ao faturamento global da empresa acompanhou a mesma trajetória decrescente ou mesmo no mesmo patamar.

Outra ação estruturante desenvolvida pela Fundação Vale, é a que diz respeito à Gestão Pública. A Fundação Vale estabelece parceria e trabalha junto ao poder público, a fim de contribuir para a aplicação mais eficiente dos recursos públicos gerados pelas atividades de mineração.

O objetivo é possibilitar que esses recursos sejam direcionados para questões de gestão dos serviços públicos como educação, saúde, segurança e de ordenação urbana. Também se observa por meio do Relatório de Sustentabilidade de 2006 (RS 2006), propagado pela empresa Vale, que “a Fundação Vale contribui para o desenvolvimento social dos territórios onde a empresa atua, por meio de programas estruturantes nos eixos da educação”

(RS 2006, p. 90). Afirma ainda, que a mesma apóia as prefeituras na melhoria da gestão administrativo-financeira, com o objetivo de reduzir gastos e captar recursos.

No discurso empresarial acima, é possível localizar duas referências que se tornaram norteadoras para a Fundação Vale - que passo a tratar pela nomenclatura de FV – que são: o ensino e a gestão, sendo a premissa que orientou, em nível teórico, as suas ações e que se tornou lugar comum nos discursos sobre educação, a partir dos anos 1980: a qualidade.

Entretanto, como lembra Enguita (2002), a questão da qualidade na educação sempre esteve permeada por conceitos existentes na própria sociedade. Num primeiro momento, ela identificou-se com os parâmetros de qualidade utilizados para medir a qualidade dos serviços públicos,

supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário, era igual a maior qualidade. Mais tarde, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo. Esta já não é a lógica dos serviços públicos, mas, sim, a da produção empresarial privada. Hoje em dia se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado (ENGUITA, 2002, p. 98).

Assim posto, e sob a ótica do Controle de Qualidade Total (CQT), qualidade se traduz em uma

técnica empresarial provocada por uma gestão estratégica de trabalho, e, assim, transcende o âmbito da planta produtiva, indicando outros significados e objetivos sociais. A qualidade de um produto ou serviço está diretamente ligada à satisfação do consumidor, e, desse modo, deve ser considerada em sentido amplo, com atenção ao custo e às condições de atendimento como fatores de satisfação total do cliente (OLIVEIRA, 1998, p. 60).

Fazendo-se necessário registrar que, na concretude desses programas, o cliente ao qual ele atende, não frequenta os bancos escolares. Esse cliente, na verdade, atua nos desígnios dos destinos da educação pública: o ideário da ordem vigente. Isso faz com que haja o inexorável deslocamento e adoção de conteúdos empresariais para a área educacional.

Em programas orientados pelo CQT, a participação e o envolvimento de todos tornam-se essenciais à consecução dos objetivos, que na aparência também são de todos, mas que, em verdade, são da empresa ou da organização social em questão, “a qualidade converte [-se] assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar” (ENGUITA, 2002, p.95).

Nesse contexto

a qualidade total é mais do que total, é totalitária, pois exige a participação de todos, lançando mão, inclusive, de mecanismos de cooptação para a promoção da denominada visão compartilhada, isto é, da plena identificação do trabalhador com a empresa ou instituição” (OLIVEIRA, 1998, p. 62).

O que, segundo Antunes (2005), a força ideológica ostentada pelo termo qualidade, e amplamente divulgada pela FV levou-a a transformar-se em instrumento de cooptação dos envolvidos, convertendo-se

em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem os melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas. Entretanto o predomínio de uma expressão nunca é ocioso ou neutro. A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo (ENGUITA, 2002, p. 95-96).

Assim, coadunada com a estratégia do mercado, do gerenciamento, da competitividade, da busca de resultados e empreendedorismo, a Fundação Vale desenvolve várias parcerias com o poder público, em todas as cidades que a empresa Vale se faz presente, por meios de Programas específicos voltados para a educação que, segundo informa seu *site*, todos direcionados para a melhoria da gestão pública de educação.

De maneira sintética, uma vez que o objeto desta pesquisa é um dos Programas implantados, a saber; o “Programa Escola que Vale” – passo a descrevê-los.

(a) **Ação Educação:** Programa que em seu cerne, objetiva colaborar para a melhoria da gestão pública da educação municipal, por meio do planejamento da Política de Educação em quatro dimensões: gestão educacional, formação continuada, práticas pedagógicas e infraestrutura;

(b) **Vale Alfabetizar:** Esse Programa, segundo a concepção apresentada pela Fundação, visa contribuir para a estruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Capacita o alfabetizador, alfabetiza jovens e adultos e promove o fluxo constante de novos alunos às salas de aula;

(c) **Escola que Vale:** Programa que visa prioritariamente, o fortalecimento da gestão pública da educação municipal, na qualificação e formação continuada de professores, visando a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos da rede pública do Ensino Infantil e Fundamental.

Este último, constituindo o objeto desta pesquisa, momento em que o analisarei no próximo capítulo deste trabalho.

Assim, realizadas as análises nesse contexto privatizante, conclui-se que a reforma do Estado brasileiro, na década de 1990 foi decisiva para a construção do desenho que esse terceiro setor apresenta hoje no país, na qual a Fundação Vale se apresenta, neste estudo, como legítima representante das entidades público-privadas, revelando-se com maestria em atender às aspirações do capital, seja como captadora de novos recursos na Sociedade Civil, seja como articuladora de investidas substitutivas do Estado, seja no desempenho das atividades e funções desestatizadas. Nesse sentido, o terceiro setor atende, também, a outro vetor da reforma do Estado: a focalização dos serviços públicos, transformados em “benefícios sociais” que a meu ver decorre da própria configuração do Estado liberal burguês, que decorre das relações de produção vigentes.

## CAPÍTULO III

### POLÍTICAS E PRÁTICAS DO TERCEIRO SETOR NA EDUCAÇÃO: O PROGRAMA ESCOLA QUE VALE EM BARCARENA

#### 3.1 A Política Educacional no Estado do Pará e sua relação com Barcarena

A compreensão da Política Educacional no Estado do Pará pressupõe a possibilidade de se vislumbrar mesmo que de maneira resumida, um pouco da especificidade das condições objetivas em que ela vem sendo configurada. Nesta primeira seção, pretendo colocar em evidência a política educacional vivida no Pará, para assim e, principalmente, apresentar mais especificamente a política educacional no município de Barcarena.

Para melhor entendimento do contexto educacional, vale registrar que a divisão política do Estado do Pará comporta cento e quarenta e três municípios, organizados em seis Mesorregiões e vinte e duas Microrregiões. De acordo com a quantidade populacional e o espaço geográfico que ocupam, essas Mesorregiões apresentam os seguintes índices relativos, conforme tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Pará: mesorregiões/nº de municípios/população residente

Mesorregião	Nº Municípios	População Residente censitária (1.000 Hab)	Índice de Participação sobre a população do Estado (%)
Baixo amazonas	14	744,39	9,81
Marajó	16	471,22	6,21
Metropolitana de Belém	11	2.565,53	33,81
Nordeste Paraense	49	1.742,23	22,96
Sudoeste Paraense	14	1.545,69	20,37
Sudeste Paraense	39	519,03	6,84
<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>7.588,09</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE/IDESP/2010  
Elaboração: autor

Tendo como referência o município de Barcarena, o mesmo está localizado na Mesorregião Metropolitana de Belém, a qual representa a maior parcela populacional do

estado do Pará. Especificamente, Barcarena segundo último censo realizado em 2010, conta, com uma população residente de 99. 800 habitantes, montante populacional que representa cerca de 3,89% da população total da Mesorregião Metropolitana de Belém e, cerca de 1,32% da população do Estado.

No que concerne ao Sistema Estadual de Educação do Pará, o mesmo somente foi oficialmente criado em 1998 pela Lei 6.170 de 15 de dezembro daquele ano, embora a Secretaria Estadual de Educação já existisse desde 1951, e, do ponto de vista da gestão e normatização, compreende as instituições de educação básica e superior mantidas pelo Poder Público Estadual, a Secretaria de Estado de Educação e do Desporto – SEDUC como órgão executivo e o Conselho Estadual de Educação – C.E.E<sup>21</sup> como órgão normativo, consultivo e deliberativo.

De acordo com suas atribuições de normatização e coordenação da política educacional no Estado, o Sistema Estadual de Educação compreende ainda as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada e todas aquelas vinculadas ao Poder Público Municipal onde não houver Sistema próprio legalmente criado.

No Pará, mais de 90% dos municípios são subordinados às normatizações do Conselho Estadual por não possuírem sistema constituído. Barcarena faz parte dessa estatística. Sobre essa condição, tratarei em seção específica sobre a política educacional daquele município.

Para se visualizar melhor o perfil do atendimento Educacional no Estado do Pará atualmente, considere as informações mais recentes, constantes no Relatório Estatístico sobre o Estado do Pará, realizado pelo IDESP em 2011. Vale enfatizar que, apresentarei de maneira mais geral, os dados relacionados aos diversos níveis e modalidades de ensino, entretanto, quando me referir ao nível de ensino fundamental do Pará como um todo, procuro relacionar com a realidade de Barcarena, tendo como referência temporal o período de 2000 a 2008 e o nível de ensino fundamental do município, uma vez que tratam sobre o período de vigência efetiva da parceria público-privada estabelecida em Barcarena, bem como por esse nível de ensino constituir o foco do Programa Escola que Vale, objeto da pesquisa em tela.

A Tabela 2 traz informações a respeito da situação do Pará quanto ao atendimento educacional em relação à realidade de Barcarena conforme se pode conferir abaixo:

---

<sup>21</sup> O Conselho Estadual de Educação foi criado em 1963, pela Lei 2.840 de 18/07/63 e teve suas competências redefinidas pela Lei 6.170/98, que criou o Sistema estadual de Educação.

Tabela 2: Evolução de Matrícula no Ensino Fundamental – Pará e Barcarena (2000 a 2008)

Lócus	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Pará	1.606,53	1.609,73	1.623,10	1.624,30	1.614,94	1.606,49	1.589,45	1.557,27	1.537,26
Barcarena	11,23	10,50	11,29	13,21	12,95	13,54	14,36	14,61	15,44

Fonte: MEC/INEP/IDESP/2010

Elaboração: autor

De acordo com a informação da tabela acima, a variação média da evolução do número de atendimento educacional no Estado do Pará referente ao ensino fundamental na dependência administrativa não alcança 1%, enquanto que em Barcarena a média da variação de crescimento chega aos 4, 26%, ou seja, que a evolução de atendimento nessa modalidade de ensino em Barcarena, suplanta à média alcançada pelo Estado.

O ensino fundamental no Estado do Pará é geralmente atendido em sistema seriado, de 1ª a 8ª Série, subdividido em duas etapas: de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série. Na primeira etapa geralmente cada série ocupa apenas um professor que se encarrega do ensino de todas as disciplinas. A partir da 5ª série, as disciplinas são divididas por professores específicos, com pelo menos alguma qualificação na área de conhecimento proposta. Esse é um dos motivos porque historicamente nem todos os Municípios ofereciam pelas suas redes todo o ensino fundamental, restringindo-se apenas à primeira etapa.

Tabela 3: Evolução de nº Docente; nº de Estabelecimento; nº Matrícula; Taxa de Aprovação, Reprovação e Evasão no Ensino Fundamental – Pará e Barcarena (2000 a 2008)

A N O	nº docente		nº estabelecimento		nº matrícula (mil)		Taxa de aprovação		Taxa de reprovação		Taxa de evasão	
	Pará	Bcna	Pará	Bcna	Pará	Bcna	Pará	Bcna	Pará	Bcna	Pará	Bcna
2000	53.679	707	12.894	135	1.606,53	17,80	61,63	50,80	17,32	19,30	21,06	29,90
2001	54.610	687	12.472	134	1.609,73	17,06	65,17	62,70	18,26	22,50	16,57	14,80
2002	56.387	785	12.313	134	1.623,10	18,12	66,58	67,10	19,23	21,60	14,19	11,30
2003	56.757	804	12.013	124	1.624,30	19,75	66,16	69,60	19,09	19,40	14,76	11,00
2004	57.903	848	11.856	124	1.614,94	19,48	63,66	68,90	19,28	21,40	17,06	9,70
2005	59.274	845	11.581	101	1.606,49	20,16	65,41	70,50	19,85	19,70	14,74	9,80
2006	59.981	858	11.232	115	1.589,45	20,95	NI	NI	NI	NI	NI	NI
2007	50.861	713	11.104	104	1.557,27	20,71	70,40	77,40	19,39	18,70	10,22	3,90
2008	55.477	794	11.154	99	1.537,26	21,45	71,71	74,90	18,73	20,00	9,56	5,10
$\bar{\Delta}$ %	(0,68)	1,87	(1,85)	(3,41)	(0,56)	2,42	2,25	6,01	1,28	(0,95)	(9,54)	(16,72)

Fonte: MEC/INEP/IDESP 2011

Elaboração: autor

A tabela 3, acima, agrega vários elementos relacionados ao nível de ensino fundamental, tentando estabelecer relação entre os dados referentes ao estado do Pará com o município ao longo do período de 2000 a 2008, dentre os aspectos analisados tem-se a evolução do número de docentes, evolução histórica do número de estabelecimentos; número de matrículas realizadas, taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar. Diante dos dados, pode-se inferir:

- (1) Que em relação à evolução do número de docente no ensino fundamental, Barcarena apresenta índices superiores ao do Estado do Pará, uma vez que ao final do período considerado, Barcarena obteve variação média de crescimento, com cerca de 1,87%, no caso do Estado, a variação média do período se mostrou decrescente, com cerca de 0,68%;
- (2) Que em relação ao número de estabelecimentos que atendem o ensino fundamental, constata-se que tanto o Estado do Pará, como o município de Barcarena, findam o último ano da série histórica com o total de estabelecimentos que atendem ao ensino fundamental, inferior ao início do período. Barcarena apresenta variação negativa de 3,41% e o estado do Pará com 1,85%. Vale reforçar que o estado do Pará, desde 2000 vem apresentando diminuição quantitativa de estabelecimentos;
- (3) Que em relação número de matrículas efetivadas no período, o Pará obteve média de variação decrescente na ordem de 0,56%, tendo Barcarena apresentado variação média positiva na ordem de 2,42%;
- (4) Que em relação à taxa de aprovação, tanto o Pará como Barcarena apresentaram variação média positiva, sendo que Barcarena suplantou a do Pará, sendo seus respectivos índices positivos de 2,25% e 6,01%, respectivamente;
- (5) Que em relação à taxa de reprovação do período histórico, o Pará tem seus índices negativos, uma vez que o teve sua taxa de reprovação aumentada em 1,28%. Barcarena, por sua vez, reduziu sua taxa de reprovação, entretanto, essa redução não chegou a 1% de melhora. Vale registrar que este dado se reveste de importância vital para análise do objeto de pesquisa em referência, uma vez que torna-se irrisória a melhora, por ocasião da vigência do Programa Escola que Vale em Barcarena.
- (6) Ainda sobre esse ponto, é interessante observar que, embora a média de crescimento do número de matrículas efetivadas nesse período tenha apresentado um crescimento com cerca de 4,27%, entretanto, o crescimento de docentes não acompanhou essa evolução, representando apenas a média de 2,46%.

(7) Por fim, que em relação à taxa de evasão escolar referente à série histórica 2000 a 2008, tanto o Estado do Pará como Barcarena melhoram seus índices. Vale enfatizar, no entanto, que Barcarena apresentou o maior índice de redução (16,72%) em relação ao estado do Pará (9,54%).

O Ensino Médio constitui a terceira e última etapa da Educação Básica e tem como pré-requisito o término do ensino fundamental. Para efeitos comparativos do atendimento não apenas dessa etapa, mas também das outras modalidades de ensino oferecidas no Estado por Dependência Administrativa, a tabela 4, a seguir, nos auxiliará:

**Tabela 4: Evolução da Matrícula no Ensino Médio - 2009**

<b>Esfera Administrativa</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privado</b>	<b>Total</b>
<b>Pará</b>	2.693	319.469	269	24.095	346.796
<b>%</b>	0,78	92,12	0,07	7,03	100

Fonte: MEC/INEP/IDESP 2011

Elaboração: autor

A competência primeira do atendimento do Ensino Médio cabe à rede estadual conforme a legislação educacional atual (CF, CE, LDB), dispositivo legal que vem se confirmando no Estado do Pará, uma vez que sua oferta está concentrada em sua maioria nesta dependência administrativa, que foi responsável por 92,12% do total de 346.796 alunos atendidos no Estado em 2009. A rede privada veio em seguida, com 7,03 %. A rede federal e a rede municipal são as que menos atenderam, ficando apenas com 0,78% e 0,07%, respectivamente.

Além da Educação Básica, o Estado do Pará também conta com o ensino Superior oferecido pela rede pública e privada. A rede pública é representada pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e seus diversos campi no interior do Estado, pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) e uma rede privada bastante expressiva que conta com uma universidade - Universidade da Amazônia (UNAMA) – um Centro Superior - Centro de Estudos Superiores do Pará (CESUPA) – e cerca de 34 faculdades particulares, sendo que destas, 21 localizam na capital do Estado do Pará, segundo dados do MEC/INEP/2009. Com relação a esse nível de ensino, deixo de aprofundar maior detalhamento, haja vista não constituir objeto principal de atenção nesse trabalho.

Nessa perspectiva, a seção seguinte visa apresentar o município de Barcarena, para assim possibilitar a compreensão de sua Política Educacional na possibilidade de se vislumbrar mesmo que de maneira resumida, uma pouco da especificidade das condições objetivas em que ela vem sendo instituída.

Em seguida, pretendo colocar em evidência a situação histórica do município a partir de seu contexto político, econômico e social, base sob a qual se assentam as políticas educacionais implementadas, principalmente, a partir de 2000, ano que antecedeu à parceria estabelecida entre o município e a Fundação Vale.

### **3.2 O Município de Barcarena: uma breve contextualização.**

Segundo Silva (2003), os primeiros habitantes das terras de Barcarena foram os índios Aruans, que, durante o período da colônia, antes de 1709 foram catequizados pelos padres jesuítas. Estes se instalaram em terras doadas por Francisco Rodrigues Pimenta, onde fundaram uma fazenda com o nome de Gebirié, depois conhecida como “Missão Geribirié”, erigindo aí uma igreja, que ainda serve de matriz. Posteriormente, elevado o povoado à categoria de freguesia, sob a invocação de São Francisco Xavier.

Sua elevação à categoria de Vila aconteceu, mediante a promulgação da Lei Estadual nº 494, de 10 de maio de 1897, ocorrendo sua instalação em 2 de janeiro de 1898, segundo estava determinado pelo Decreto nº 513, de 13 de dezembro de 1897.

Devido sua proximidade de Belém, cujo território pertenceu até 1938, Barcarena foi palco de importantes acontecimentos durante os agitados anos da Cabanagem. Em seu território morreu o cônego Batista Campos, a 31 de dezembro de 1834. Líder revolucionário paraense que editou um jornal contra o presidente Bernardo Lobo de Souza.

Também em Barcarena foi sepultado outro grande líder cabano, Eduardo Angelim, que ali tinha uma fazenda, de nome Madre de Dios, ou Mãe de Deus. Quando o terceiro presidente cabano voltou do exílio, em 1851, recolheu-se a essa fazenda, onde viveu cerca de 30 anos sem mais se intrometer em política. Angelim faleceu em Belém, a 11 de julho de 1882 e foi enterrado ao lado da sepultura da esposa, na fazenda onde viviam.

Referem-se igualmente, os seus historiadores que o nome desse município se originou da presença, no assentamento populacional, de uma grande embarcação que havia sido batizada como “Arena”, e à qual os habitantes do lugar chamavam de barca. A junção das duas palavras fez com que a localidade ficasse conhecida como Barcarena.

No Decreto-Lei de nº 2.972, de 31 de março de 1938, a denominação oficial do lugar aparece como Barcarena, simplesmente, considerada como distrito da jurisdição de Belém. Pelo Decreto-Lei Estadual nº 3.331, de 31 de outubro do mesmo ano, Barcarena perdeu o território da área do Caeté, em favor do município de Mojú.

Somente mediante a promulgação de Decreto-Lei Estadual nº 4.505, de 30 de dezembro de 1943, Barcarena foi reconhecida como Município do Estado do Pará, fixando seus limites e sua localização geográfica.

Apoiado nas informações de Silva (2003), o município de Barcarena pertence à mesorregião Metropolitana de Belém e à microrregião de Belém. A cobertura vegetal primitiva de floresta densa foi quase totalmente substituída pela ação dos desmatamentos para o plantio de espécies agrícolas de subsistência, ou devido às grandes ocupações e assentamentos.

Ao longo das margens dos rios e igarapés, preponderam as florestas ciliares<sup>22</sup> e de várzeas nos trechos sob influência de inundações, ocorrendo, também, o mangue que margeia os grandes rios e as Ilhas do Município. Barcarena é contemplada com diversas praias de grande beleza cênica, localizadas em frente à baía do Marajó, entre elas as do Carijó, de Vila do Conde, de Itupanema, Caripi e outras.

Barcarena dista da capital paraense em aproximadamente de 123 quilômetros. Apresenta o terceiro maior Produto Interno Bruto - PIB do estado (IDESP/2010), ficando abaixo apenas de Belém e Parauapebas. Conforme tabela 5 apresentada abaixo, Barcarena alcançou uma variação positiva de crescimento de seu PIB na ordem de 112,98%, tendo como base os anos de 2002 a 2008.

Tabela 5: Evolução do Produto Interno Bruto - PIB (R\$ 1.000,00) – Barcarena/PA - 2002-2008

BARCARENA	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Δ%
PIB	1.812.554	2.190.126	2.830.086	2.806.958	3.566.140	3.647.558	3.860.431	<b>112,98</b>

Fonte: IDESP/2010

Elaboração: autor

Quando analisado o PIB *per capita*, Barcarena também aparece como o município paraense com o terceiro desempenho econômico, estando abaixo dos municípios de Parauapebas e Canaã dos Carajás, alcançando uma variação positiva de crescimento de 61,66% entre os anos de 2002 e 2008, segundo a Tabela 6, apresentada abaixo.

<sup>22</sup> Matas nativas que localizam-se às margens dos rios.

Tabela 6: Evolução PIB Per Capita (R\$ 1.000,00) – Barcarena/PA - 2002-2008

BARCARENA	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Δ%
<b>PIB per capita</b>	26.560	31.198	39.067	37.870	46.879	43.136	42.937	<b>61,66</b>

Fonte: IDESP/2010

Elaboração: autor

É interessante observar que todas as cidades citadas até aqui, com exceção de Belém, são cidades onde a empresa Vale se faz presente com a exploração econômica, o que demonstra que os municípios nominados aparecem no cenário econômico do estado do Pará, em decorrência da expansão que privilegiou determinados espaços constituídos, dadas as condições econômicas favoráveis, bem como a abundância dos recursos minerais ali existentes, explorados principalmente por meio dos grandes projetos, tais como: “Os Projetos de alumínio ALBRÁS e ALUNORTE” (MONTEIRO *et al*; 1997, p. 71).

Isso faz com que Barcarena se situe no seletivo grupo de 7% dos municípios paraenses que têm seu PIB sustentado, predominantemente, na atividade industrial. Este município contribui com 8% do PIB estadual, sendo que, no valor da arrecadação municipal, a atividade da indústria de transformação participa com 72,3%, seguido pelo setor de serviços com 27,3%, e pela agropecuária com 0,4%<sup>23</sup>.

Em 2009, o município apresentou a segunda maior participação no PIB do estado do Pará, (R\$ 3.566.140 mil), atrás de Belém (R\$ 12.520.322 mil)<sup>24</sup>.

Não obstante a expansão daquele município, entretanto, a manifestação de Monteiro (1997) mostra-se pertinente quando assevera que

Os Grandes Projetos tidos, pelo empresariado e pelo Governo, como fundamentais para o desenvolvimento da Amazônia, são, no entanto, questionados pela opinião pública e pela comunidade acadêmica. Será que eles trouxeram benefícios para a nossa região? Melhoraram as condições de vida da população local? A realidade nos tem mostrado inúmeras conseqüências negativas, as quais destacamos: a construção de obras da infraestrutura necessária ao funcionamento desses projetos (núcleos urbanos, rede energética, portos, rodovias, ferrovias, etc.) exigiu do Governo brasileiro a obtenção de empréstimos internacionais, com o conseqüente crescimento da dívida externa; exploração desordenada dos recursos naturais da região e a conseqüente destruição do meio ambiente; desorganização da economia local, quanto atividades econômicas tradicionais (como o extrativismo vegetal, a agricultura de subsistência, a garimpagem, etc.) vão sendo substituídas por atividades econômicas modernas, entregues a grandes empresas e a grandes grupos econômicos nacionais e internacionais. A implantação dessas novas atividades geradas pelos Grandes Projetos, com tecnologia sofisticada, recrutamento de técnicos do Centro-Sul e do exterior, não foi acompanhada de ampliação na oferta de emprego para a população local. Mudanças nos atos e costumes do homem

<sup>23</sup> Disponível em <[http://www.sepof.pa.gov.br/pdf/PIB\\_municipal\\_2009.pdf](http://www.sepof.pa.gov.br/pdf/PIB_municipal_2009.pdf)>. acesso em 12.10.2010.

<sup>24</sup> Disponível em <[http://www.sepof.pa.gov.br/pdf/PIB\\_municipal\\_2009.pdf](http://www.sepof.pa.gov.br/pdf/PIB_municipal_2009.pdf)>. acesso em 12.10.2010.

amazônico, que passa a sofrer a influência de novos valores culturais, econômicos e sociais (MONTEIRO, 1997, p. 73).

Na manifestação do autor, depreende-se o estabelecimento do poder do atraso em Barcarena que, a partir da década de 1980 ocorre a implantação do sistema de engenharia produtor de alumínio primário da Albrás/Alunorte<sup>25</sup>. Esse evento demarcou um período em que grandes projetos mínero-metalúrgicos e energéticos são propagandeados pelos empreendedores e governo federal como indutores da modernização, do desenvolvimento local e, por conseguinte, da melhor qualidade de vida da população de Barcarena.

É pertinente frisar que quando utilizo a expressão “poder do atraso” em Barcarena, quero me reportar ao reordenamento havido naquele município partir da consecução dos grandes projetos, uma vez que os mesmos foram o fundamento para as ações políticas conservadoras da elite governante municipal que usa essa expansão capitalista como recurso de dominação política. Assim, claramente se percebe como na gestão barcarenense a modernização e o atraso se reproduzem dialeticamente.

Ainda sobre Barcarena, segundo os primeiros resultados do censo realizado em 2010 pelo IBGE/2010, a população local totaliza 98.800 (noventa e oito mil, e oitocentos) habitantes. Considerando que o município conta uma área de 1.320,2 km<sup>2</sup>, faz com que sua densidade demográfica acuse cerca de 75,41 hab./Km<sup>2</sup> (IBGE/2010)<sup>26</sup>. Nesse movimento, Barcarena, faz parte da região mais vasta do país, a Região Norte, com cerca de 3,9 milhões de quilômetros quadrados. Analisando a evolução de crescimento da densidade demográfica de Barcarena entre os anos 2000 e 2010, conforme tabela 7, constata-se uma variação crescente altamente significativa de ocupação do município em pelo menos 107,31%.

Tabela 7: Evolução Densidade Demográfica (hab./Km<sup>2</sup>) – Barcarena/PA - 2000-2010

BARCARENA	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Densidade Demográfica	48,07	49,90	51,07	52,36	55,29	56,57	58,06	64,53	68,62	70,65	75,41

Fonte: IBGE/2010

Elaboração: autor

Para entendermos esse processo crescente da densidade demográfica, se faz necessário contextualizar a ocupação urbana daquela região. A partir dos anos de 1970 a

<sup>25</sup> A Albrás foi implantada na década de 1980, resultado de um acordo binacional entre os governos do Brasil e do Japão. O empreendimento tem como acionistas a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) com 51% do capital, representada por sua subsidiária Vale do Rio Doce - S/A ALUVALE. À época, a CVRD não era totalmente privatizada, o que ocorreria em 1997. A outra acionista era a Nippon Amazon Aluminium Co. Ltda – NAAC, uma associação com 32 empresas japonesas, com 49% do capital. O investimento total para a implantação da Albrás foi de US\$ 1,5 bilhão (NAHUM, 2009, p. 4).

<sup>26</sup> Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

dinâmica de ocupação populacional começa a sofrer transformações na estrutura produtiva da região, devido principalmente à implantação e instalação dos Grandes Projetos da Amazônia<sup>27</sup>, dentre os quais se tem o complexo Albrás/Alunorte o qual modificou extremamente a realidade de Barcarena, uma vez que foi preciso dotar o espaço de infraestrutura urbana, portuária e rodoviária, ocorrendo, por conseguinte, no município, um intenso processo de desapropriações das áreas necessárias à implantação do projeto industrial, o que atraiu um grande fluxo migratório para aquela localidade.

Desde então, a região sofreu um elevado crescimento populacional, acompanhado por um grande processo de urbanização e consequente desmatamento. Desde então, como resultado direto do processo de urbanização e patente agressão ambiental como resultado do desmatamento de florestas, várias localidades e/ou comunidades foram sendo organizadas e criadas, dos quais se destacam a Vila dos Cabanos, Laranjal, São Francisco, Vila Nova, Vila de Itupanema e Vila do Conde. Sendo que, em sua maioria, essas comunidades foram sendo ocupadas na circunvizinhança do pólo industrial de Barcarena, constituídos dos grandes aglomerados econômicos que ali se instalaram.

Pode ainda ser constatado o aumento em escala geométrica do desmatamento de florestas ao longo dos anos 2000 a 2008 -tabela 8, o qual aponta uma média de crescimento média anual de 114,45% e a impressionante variação de crescimento de 600,88%, tomando-se como referência o ano de 2008 em relação a 2001. Assim, ainda que o discurso da auto-sustentabilidade, da política verde, entretanto, a realidade do avanço da exploração mineral naquele município retrata outro cenário.

Tabela 8: Evolução das Áreas desflorestadas em Km<sup>2</sup> – Barcarena/PA - 2000-2008

BARCARENA	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Δ%
<b>Desmatamento</b>	NI*	45,5	45,5	45,6	47,2	47,3	47,8	317,8	318,9	<b>600,88</b>

Fonte: IDESP/2010

\*não informado

Elaboração: autor

A Vila dos Cabanos, denominada inicialmente de Barcarena Nova, foi implantada a partir dos primeiros anos de 1980, cujo objetivo estratégico seria dar apoio urbano ao Projeto ALBRÁS/ALUNORTE, bem como a uma série de outras atividades produtivas que deveriam

<sup>27</sup> Dentre os Grandes Projetos há o Programa Grande Carajás, em que a então empresa estatal companhia Vale do Rio Doce (CVRD) tinha o controle total da exploração de minérios na região e dentre as finalidades do programa era produzir minérios em escala mundial para o abastecimento do mercado internacional. Para consolidação desse vultoso projeto, foram sendo realizadas obras de infraestrutura de grande impacto, como, por exemplo, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, no sudeste do Pará, o Porto de Ponta da Madeira em São Luis – MA (porto de maior movimentação de cargas do Norte/Nordeste) e a Estrada de Ferro Carajás (EFC), entre outros (www.justicanostrilhos.org).

compor o complexo industrial de Barcarena. Atualmente, é perceptível que a Vila dos Cabanos de nossos dias, muito se difere e se distancia daquilo que inicialmente fora proposto em seu plano urbanístico original para o que efetivamente existe naquela localidade.

Embora tenha sido pensada para atuar como cidade aberta, a Vila dos Cabanos é atualmente, um espaço urbano eminentemente segregado, ocupado quase que exclusivamente por funcionários da ALBRÁS e suas respectivas famílias (IDESP, 2010, p.13).

Todas as outras localidades, anteriormente citadas - Laranjal, São Francisco, Vila Nova, Itupanema - constituem-se atualmente como bairros periféricos da Vila dos Cabanos. O aglomerado populacional destas localidades surgiu com o objetivo inicial de abrigar a população cujas propriedades foram desapropriadas no processo de implantação do Projeto ALBRÁS/ALUNORTE. Ainda, segundo mesmo documento, a maioria das pessoas enquadradas como economicamente ativas, na verdade, presta serviços para a ALBRÁS e para empresas empreiteiras/terceirizadas ou ainda, exercem funções domésticas para os moradores da Vila dos Cabanos.

A infraestrutura dessas localidades é extremamente precária. Serviços básicos, tais como, saneamento, rede de água e esgoto, energia elétrica são quase que inexistentes nessas localidades ocupadas à margem da Vila dos Cabanos, conforme pode ser constatado por meio da Tabela 9, abaixo discriminada.

**Tabela 9: Evolução do número de consumidores formais e Consumo de Energia Elétrica - Barcarena/PA - 2003-2008**

<b>ANO</b>	<b>n° consumidores (1)</b>	<b>População (2)</b>	<b>(1)/(2) %</b>
<b>2000</b>	9.916	63.268	15,67
<b>2001</b>	10.536	65.385	16,11
<b>2002</b>	12.390	66.913	18,52
<b>2003</b>	13.407	68.604	19,54
<b>2004</b>	14.910	72.441	20,58
<b>2005</b>	16.302	74.120	21,99
<b>2006</b>	18.810	76.071	24,73
<b>2007</b>	21.835	84.560	26,32
<b>2008</b>	23.151	89.909	25,75
<b>2009</b>	26.728	92.567	28,87

Fonte: MEC/INEP/IDESP  
Elaboração: autor

Ao se analisar os dados referentes à prestação do serviço de fornecimento de energia elétrica, se pode concluir que menos de 30% da população do município é atendida

formalmente pelo serviço, ou seja, que mais de 70% da população ou não tem acesso à energia elétrica ou o tem, porém, de maneira informal. O município apresenta um déficit de infraestrutura de atendimento aos serviços básicos, tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais.

O Plano Urbanístico de Barcarena (PUB) é constituído de um levantamento socioeconômico e teve como um dos objetivos principais, antever as consequências geradas pela implantação do complexo de alumínio. O ponto de partida de elaboração do PUB foi à análise do processo de urbanização. Segundo dados do censo demográfico de 1970, a microrregião do Baixo Tocantins possuía 10% da população total do Pará, cerca de 228.900 habitantes, com quase 80% localizada na área rural. Neste contexto, Barcarena era o quinto município mais populoso da microrregião, com uma taxa de urbanização pouco expressiva, de apenas 14% e, sendo que 86% da população representavam famílias de pequenos produtores rurais (IBGE, 2009).

É válido registrar que no município de Barcarena está localizado o maior porto do Estado do Pará, denominado como Porto de Vila do Conde, tendo sua inauguração datada de 24 de outubro de 1985, como resultado dos acordos de cooperação econômica firmados entre o Brasil e o Japão, em setembro de 1976, nos quais o governo brasileiro assumiu a responsabilidade pela implantação da infraestrutura portuária, rodoviária e urbana, para o escoamento de alumínio produzido no complexo industrial da Albrás/Alunorte.

O mencionado Porto foi construído pela empresa estatal Petrobrás, por ser julgado como ponto estratégico por sua localização e importância para a economia paraense. Segundo dados da Companhia Docas do Pará (CDP), o porto de Vila do Conde é responsável por 75% das movimentações de carga do Estado. No complexo portuário e industrial a grande movimentação concentra-se no transporte de granel sólido apresentando média de 13 milhões de toneladas ao ano, tendo como principal carga transportada a matéria-prima bauxita e alumínio<sup>28</sup>.

O Porto de Vila do Conde é administrado pela Companhia Docas do Pará (CDP) e está situado na margem direita do rio Pará, no local denominado Ponta Grossa, confluência dos rios Amazonas, Tocantins, Guamá e Capim. Sua área de influência abrange os municípios de Barcarena - onde se localizam as indústrias Albrás e Alunorte - Oriximiná e Paragominas, todos estes pertencentes ao estado do Pará<sup>29</sup>.

De acordo com o Ministério do Trabalho, por meio da Portaria-MT nº 1.024, de 20/12/93, a área do Porto organizado de Vila do Conde, é constituída

---

<sup>28</sup> Disponível em [http://www.fiopa.org.br/noticias\\_det.asp?id=139](http://www.fiopa.org.br/noticias_det.asp?id=139). Acesso em 12.08.2010.

<sup>29</sup> Idem.

a) pelas instalações portuárias terrestres existentes no município de Barcarena, na baía de Marajó, tendo como limites extremos a foz do rio Arienga e a do Furo do Arrozal, ambos desaguardo na baía de Marajó, abrangendo todos os cais, docas, pontes e píeres de atracação e de acostagem, armazéns, edificações em geral e vias internas de circulação rodoviária e ferroviária e ainda os terrenos ao longo dessas áreas e em suas adjacências pertencentes à União, incorporados ou não ao patrimônio do porto de Vila do Conde ou sob sua guarda e responsabilidade; b) pela infraestrutura de proteção e acessos aquaviários, compreendendo as áreas de fundeio, bacias de evolução, canal de acesso e áreas adjacentes a esse até as margens das instalações terrestres do porto<sup>30</sup> (D.O.U. de 22/12/93).

O acesso ao porto pode se dá pelos modais de transporte rodoviário, no sentido Belém – Vila do Conde por meio alça viária ou mesmo pela BR-316 até a PA-140 na cidade de Santa Isabel do Pará seguindo pela PA-252 até a cidade de Moju. Outro modal que pode ser utilizado é o marítimo, cujo acesso de entrada se dá pela entrada da baía de Marajó, com largura de 55 km e profundidade de 10,5m. O canal de acesso é o mesmo do porto de Belém, até a Ilha do Mosqueiro, que possui extensão total de 170 km, larguras de 3,2 km a 18 km e profundidade mínima de 9 m<sup>31</sup>.

### 3.2.1 Um pouco de seu contexto político

A respeito do ambiente e cenário político, o município de Barcarena é intimamente permeado pela disputa entre duas famílias que o hegemonizam quer estejam fora ou dentro da estrutura administrativa; oscilam no governo a família Cunha (1963 a 1967; 1983 a 1989; 1993 a 1996) e a família “Gutierrez” (1989 a 1993; 1997 a 2000). Sendo que a prevalência da família “Cunha” perdura por gerações, uma vez que foi eleito para o período de 2000 a 2004 e reeleito para o pleito de 2004 a 2008, o filho de Laurival Campos Cunha de nome Laurival Magno Cunha pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro- PMDB. Diante desse quadro, essas famílias disputam a gestão dos recursos de Barcarena.

A representação Legislativa<sup>32</sup> no ano 2000 era de sete vereadores e, em 2004, elevou para dez, em virtude do crescimento da população que apresentou uma taxa média anual no período de 3,62%, uma vez que a Câmara Municipal é composta por vereadores, cujo número

<sup>30</sup> Idem 21

<sup>31</sup> [file:///y:/portalportos/administracaoportuaria/portos/www.cdp.com.br/porto\\_conde.htm](file:///y:/portalportos/administracaoportuaria/portos/www.cdp.com.br/porto_conde.htm).

<sup>32</sup> No período de 2000/2004 a representação se deu pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (02), Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB (01), Partido Trabalhista Brasileiro - PTB (02), Partido Progressista - PP (01) e Partido Democrata – DEM, antigo Partido da Frente Liberal (01), já de 2004 a 2008, a representação legislativa se efetivou pelo Partido Progressista - PP (03), Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB (02), Partido Social Liberal - PSL (02), Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB (02) e Partido Democrático Trabalhista - PDT (01).

varia de acordo com o quantitativo de habitantes, conforme o artigo 29, IV, da Constituição Federal de 1988.

Já no final do período de análise do estudo, ou seja, o ano de 2008 a administração do município encontrava-se sob a gestão de João Carlos Dias pertencente ao Partido Progressista (PP) coligado à administração anterior juntamente com o PMDB.

Ao longo do tempo, pode ser claramente observado que há rodízio na gestão política do município, entretanto permanecem as normas locais de gestão, práticas políticas reguladoras na gestão de Barcarena, sobretudo na gestão pública, que assume conotação pessoal, como se o gestor estivesse administrando algo de somenos importância. Nesta lógica, tal como no patrimonialismo examinado por Faoro (1991), dissolve-se qualquer limite entre os interesses da instituição pública e os interesses particulares. Conseqüentemente, sem o reconhecimento desses limites o bem comum torna-se uma falácia, assim como o espaço público, a esfera pública, a gestão pública, e, por conseguinte, a cidadania no município torna-se uma ilusão.

Assim, constata-se que na gestão barcarenense, modernização e atraso caminham *pari e passu*, dado que ações conservadoras reproduzem a modernização que torna viável o uso da política como recurso para garantir os interesses e privilégios de um pequeno círculo de agentes sociais. Restando demonstrado elementos do clientelismo político e do planejamento tradicional nas respostas do poder público às demandas da população.

Sobre isso, o que se tem visto, por exemplo, são ações do Estado brasileiro, que promovem políticas de desenvolvimento que torna viável o território para empreendedores transformarem a região em produtora de *commodities* de origem mineral e energética, sem perspectiva de verticalização da produção e de formação de arranjos e sistemas produtivos inovadores.

Exemplo mais do que óbvio, foram e são aquelas ações, que financiam e criam condições infraestruturais e normativas para as empresas ali localizadas – Albrás, Alunorte e outras - se firmarem numa fração do território barcarenense. Tais ações são imposições exógenas e corporativas, portanto, privando o lugar de autonomia política. Desta forma também,

o Estado prepara as condições para que as maiores empresas, sobretudo as estrangeiras, possam apropriar-se da mais-valia social local, que elas mandam para fora ou utilizam para incrementar seus ativos e aumentar, assim, suas possibilidades de ampliar a própria mais-valia (SANTOS, 2005,p. 45-46).

Concordando com Santos (2005), esta configuração territorial de Barcarena, de conteúdo marcadamente moderno, está associada ao tempo do mundo, “que é o tempo das empresas multinacionais e o das instituições supranacionais” (SANTOS, 2005, p.111). Enquanto para a maioria da população restam os mesmos e velhos problemas dado o uso desigual do território. Se de uma parte o território se moderniza como recurso para a riqueza de uns poucos, de outra parte a maioria sofre com a falta de investimentos sociais. Tudo isso concorre para acentuar e aprofundar a divisão entre as classes sociais.

Por fim, pode ser registrado que na gestão política de Barcarena se manifesta o poder do atraso. Assim, em vez de programar e realizar ações para gerar emprego, renda, qualidade de vida e justiça social, enfim políticas públicas que respondam positivamente às demandas dos segmentos sociais mais sacrificados pela lógica do capital desenvolvimentista mineral que aporta no município, a elite governante realiza assistencialismo social em detrimento de políticas públicas.

O assistencialismo, seja por meio da cultura do favor ou do clientelismo político, constitui a resposta frequente do poder público municipal às demandas imediatas da população. Isso porque “o mandato é sempre um mandato em favor de quem está no poder, pois é daí que vêm as retribuições. A troca de favores políticos por benefícios econômicos se faz presente não importa em que escala” (MARTINS, 1999, p. 29).

A política dos despachos exemplifica a cultura do favor. Entenda-se por despachar o atendimento pelo prefeito, na sua residência ou no seu gabinete, aos membros da administração direta e, especialmente, a população.

No município de Barcarena, despacha-se como se as estruturas e recursos públicos pertencessem ao domínio privado do agente público. A gestão pública assume conotação pessoal, como se o gestor estivesse administrando sua casa, unindo “a lei com a realidade social diária” (DA MATTA, 2001, p.69). com isso fica demonstrado que a gestão política do município adota essa postura como recurso para manutenção de um estilo político de administrar o município distante das demandas primárias da população.

A elite governante municipal mostra o poder do atraso, quando se utiliza dessas práticas como recurso e reproduz sua hegemonia, cuja lógica particularista reproduz em Barcarena práticas clientelistas, que vivificam a economia do voto e a política de alianças eleitorais entre as famílias; o mandonismo político opressor do funcionário público contrário às posições políticas da gestão dominante e o patrimonialismo que dissolve os limites entre patrimônio público e interesse privado.

A pobreza nesses lugares cumpre a função de garantir a continuidade da elite no poder. As chamadas políticas sociais são “focalizadas e não necessariamente públicas, consistindo tão somente num instrumento de funcionalização da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p. 41).

Os agentes hegemônicos da política têm essa parte do território municipal como um recurso, um lugar privilegiado para difundir suas ações assistencialistas. Com isso, a elite governante cria e recria mecanismos para manter seus privilégios econômicos e políticos. Essas ações têm aprofundado a dependência da população em relação às ações meramente assistencialistas.

### 3.2.2 Algumas considerações sobre seus indicadores econômicos e sociais

Quanto à caracterização do município de Barcarena, entende-se como relevante refletir sobre algumas considerações concernentes à sua economia. Como exemplo, se pode constatar a participação de Barcarena nos setores agropecuários, industriais e de serviços em comparação com outros nove municípios paraenses que mais se destacam.

**Tabela 10 - Municípios com Participação Predominante no Setor Industrial 2007.**

SEQ	MUNICÍPIOS	AGROPECUÁRIA (%)	INDÚSTRIA %	SERVIÇO %
1	TUCURÚ	0,83	85,59	13,58
2	CANAÃ DOS CARAJÁS	4,76	73,40	21,84
3	PARAUPEBAS	1,15	70,55	28,30
4	BARCARENA	0,44	69,96	29,59
5	BENEVIDES	2,13	62,03	35,84
6	ORIXIMINÁ	5,66	54,86	39,49
7	ALMEIRIM	8,75	52,42	38,83
8	BREU BRANCO	11,92	46,09	41,99
9	ÁGUA AZUL DO NORTE	30,81	38,62	30,57

Fonte: IBGE/IDESP  
Elaboração: autor

Consoante o que espelha a Tabela 10, acima e, segundo dados referentes ao ano de 2007 publicados pelo IDESP, percebemos de forma cabal, que Barcarena, se mostra como um município com participação predominantemente industrial, com índice percentual de participação de 69,96%. Figurando como o quarto município do estado com caracterização industrial. Sua participação nos setor agropecuário representa 0,44%, fazendo com que não

figure nem entre os nove municípios de maior relevância e participação efetiva e 29,59%. Com relação à sua participação no setor de serviços entre os municípios paraenses, Barcarena tem participação em cerca de 29,59%, o que não o coloca nem em uma lista dos 125 (cento e vinte e cinco) municípios com maior participação nesse setor da economia paraense.

No tocante ao Produto Interno Bruto - PIB<sup>33</sup>, Barcarena possui o terceiro maior PIB entre todos os municípios paraenses. Na verdade, e de forma mais ampliada, o estado do Pará conta com 19 (dezenove) municípios possuidores de PIB acima do valor médio de R\$ 300.000.000 (trezentos milhões), valor correspondente ao PIB estadual de 2006 (44,3 bilhões), dividido pelos 143 municípios do Estado. Os outros 124 municípios paraenses têm o conjunto de sua riqueza situado abaixo da média estadual.

Na prática, os 19 municípios mais ricos do Pará concentram 75% do PIB estadual, mostrando que disparidades regionais são grandes não só no âmbito nacional, mas também dentro do próprio território estadual. Esta é uma das constatações do estudo "Produto Interno Bruto dos Municípios do Estado do Pará - 2008", produzido pela Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças - SEPOF, em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o apoio do Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social do Pará (IDESP).

De acordo com a pesquisa, os nove municípios mais ricos do Pará, referente a participação de seu PIB estadual (R\$ 58,5 bilhões), são: Belém (26%), Parauapebas (11%), Barcarena (7%), Marabá (6%), Ananindeua (5%), Tucuruí (4%), Santarém (3%), Canaã dos Carajás (2%), Castanhal (1,9%).

Em compensação, ou melhor, na outra ponta, os dez municípios mais pobres pela participação no PIB são: São João da Ponta (0,03%), Santarém Novo (0,03%), Magalhães Barata (0,04%), Santa Cruz do Arari (0,04%), Terra Alta (0,04%), Peixe-Boi (0,04%), Primavera (0,04%), Bonito (0,05%), Palestina do Pará (0,05%) e Inhangapi (0,05%).

Finalizando essa seção, momento em que me dediquei a expressar breve contextualização sobre a situação econômica de Barcarena em relação aos outros municípios

---

<sup>33</sup> **Produto Interno Bruto:** Total dos bens e serviços produzidos pelas unidades produtoras residentes sendo, portanto, a soma dos valores adicionados pelos diversos setores acrescida dos impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos não incluídos na valoração da produção. Por outro lado, o produto interno bruto é igual à soma dos consumos finais de bens e serviços valorados a preço de mercado sendo, também, igual à soma das rendas primárias. Pode, portanto, ser expresso por três óticas: a) do lado da produção – o produto interno bruto é igual ao valor da produção menos o consumo intermediário mais os impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos não incluídos no valor da produção; b) do lado da demanda - o produto interno bruto é igual à despesa de consumo final mais a formação bruta de capital fixo mais a variação de estoques mais as exportações de bens e serviços menos as importações de bens e serviços; c) do lado da renda - o produto interno bruto é igual à remuneração dos empregados mais o total dos impostos, líquidos de subsídios, sobre a produção e a importação mais o rendimento misto bruto mais o excedente operacional bruto.

paraenses, bem como em relação ao estado, é apresentado, por meio da Tabela 11, o grau de desigualdade existente entre as doze regiões que compõem o Estado do Pará – região do Araguaia, Baixo Amazonas, Carajás, Guamá, Lago de Tucuruí, Marajó, Metropolitana, Rio Caetés, Rio Capim, Tapajós, Tocantins e região do Xingu, tendo como série histórica, o período compreendido entre os anos de 2002 a 2007.

O grau de desigualdade acima citado, é calculado pelo denominado Índice ou Coeficiente de Gini<sup>34</sup>. Esse coeficiente é comumente utilizado para calcular a desigualdade de distribuição de renda, mas pode ser usada para qualquer outro cálculo que se busque verificar desigualdades.

Tabela 11 - Índice de Gini do PIB, Por Região de Integração – Estado do Pará - 2002-2007.

Localidade	2002	2003	2004	2005	2006	2007
<b>Pará</b>	<b>0,75</b>	<b>0,75</b>	<b>0,76</b>	<b>0,76</b>	<b>0,76</b>	<b>0,76</b>
Araguaia	0,43	0,41	0,40	0,40	0,41	0,41
Baixo Amazonas	0,62	0,62	0,63	0,63	0,62	0,61
Carajás	0,74	0,74	0,73	0,73	0,74	0,74
Guamá	0,55	0,55	0,57	0,57	0,57	0,56
Lago de	0,63	0,61	0,60	0,61	0,61	0,63
Tucuruí	0,34	0,34	0,36	0,34	0,32	0,33
Marajó	0,71	0,71	0,70	0,70	0,69	0,68
Metropolitana	0,50	0,49	0,50	0,50	0,50	0,51
Rio Caetés	0,47	0,46	0,44	0,43	0,43	0,44
Rio Capim	0,49	0,50	0,51	0,49	0,50	0,51
Tapajós	0,65	0,67	0,71	0,68	0,70	0,68
Tocantins	0,30	0,40	0,42	0,42	0,42	0,41

Fonte: IDESP / IBGE

Vale enfatizar que Barcarena faz parte da região do Baixo Tocantins, região essa, constituída geograficamente, de 11 (onze) municípios, a saber: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e o município de Tailândia.

<sup>34</sup> **Índice de Gini:** Medida do grau de concentração de uma distribuição, cujo valor varia de zero (a perfeita igualdade) até um (a desigualdade máxima). No caso específico do cálculo do PIB dos Municípios, mede o grau de desigualdade existente na distribuição dos municípios segundo o valor adicionado de cada município.

No contra azimute desta constatação e, em conformidade com o que é mostrado na Tabela 7, Barcarena, uma vez que possui uma participação com cerca de 69,9% na atividade econômica industrial daquela região, contribui decisivamente para que a região do Baixo Tocantins, da qual faz parte, seja a segunda região que apresenta maior índice de desigualdades do Estado do Pará, no que pese o parâmetro Produto Interno Bruto – PIB, alcançando uma desigualdade média ao longo dos anos de 68%, não estando muito distante da realidade do próprio estado que é em média, 78 pontos percentuais.

### **3.2.3 A Política Educacional de Barcarena**

No cenário atual, no qual o planejamento e a gestão do município são processos que exigem um diagnóstico global e continuado da realidade local, que acompanhe e interprete a dinâmica municipal em seus diversos aspectos social, econômico e ambiental, e considerando o objeto de estudo ora investigado, entendo como fundamental fazer algumas considerações, a fim de melhor compreender como está construída a política educacional no município de Barcarena e como ela vem se efetivando ao longo desses últimos anos, em especial, durante o período de 2000 a 2008, cujo recorte temporal se relaciona com a vigência da parceria aqui apresentada entre a Prefeitura local e a Fundação Vale, cujo objeto principal é a implantação na gestão educacional de Barcarena, do “Programa Escola que Vale”, voltado para o nível de ensino fundamental.

Assim, passo a caracterizar seu cenário por meio da materialização de suas ações políticas, projetos implantados, aparato administrativo, infra-estrutura física, entre outros elementos, que dão subsídio à análise da realidade local.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, define em seu artigo 11, parágrafo V, que os municípios incumbir-se-ão de:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (LDBEN, 1996).

Barcarena, com base nesse instrumento, estruturou a organização e o funcionamento de sua educação, entretanto, não aderiu ao processo de municipalização<sup>35</sup> dividindo

---

<sup>35</sup> Convênio de cooperação técnica firmado entre o Estado e o município onde o governo estadual transfere ao governo municipal a responsabilidade pelo gerenciamento das atividades educacionais de sua competência, originalmente desenvolvidas pelo Estado.

precariedade tal responsabilidade com a esfera estadual, uma vez que o fluxo de matrículas nessa etapa de ensino na rede estadual mostrou-se tímido durante o período observado.

Segundo a gestora de educação do município, à época em que começaram as municipalizações no município, a decisão de não municipalizar o ensino em Barcarena, foi tomada depois levantamento realizado tendo como parâmetro a evolução do número de matrículas do nível fundamental entre o município e a esfera estadual. O levantamento apontou que praticamente todos os professores que atuavam na rede estadual eram os mesmos que faziam parte da rede municipal de ensino, o que certamente acarretaria em um problema muito grande para o município.

Ainda com relação ao aparato educacional existente em Barcarena referente à quantidade numérica de dependência administrativa, segundo informações sociais, o município contava até 2009, com cerca de 100 escolas de nível fundamental, 10 de ensino médio e nenhum estabelecimento de nível superior, conforme pode ser demonstrado na Tabela 8. Vale dizer que o município disponibiliza ainda, o ensino nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos – EJA- e Educação Especial, além da existência da oferta de cursos técnicos profissionalizantes em unidades do SENAI, de curta duração para formação de mão-de-obra pelo SEBRAE.

As escolas municipais são normatizadas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará, uma vez que não há Sistema Municipal de Educação.

**Tabela 12: Número de Estabelecimento por Nível de Ensino – Barcarena 2000 a 2009**

<b>BARCARENA</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
<b>FUNDAMENTAL</b>	135	134	134	124	124	101	115	104	99	100
<b>MÉDIO</b>	07	09	08	08	09	09	10	09	10	10
<b>SUPERIOR</b>	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00
<b>TOTAL</b>	142	143	142	132	133	110	125	123	109	110

Fonte: MEC/INEP/IDESP

Elaboração: autor

Sobre os dados informados na tabela 12 acima, pode ser constatado que o município, considerando o total de escolas existentes, cerca de 109, em 2008, tinha ingerência em cerca de 91%.

Quando se leva em consideração o número médio de alunos por docentes, por nível de ensino, conforme dados apresentados na tabela 13 e, segundo informações do MEC/INEP/IDESP/2010, fica bem patente que o ensino fundamental ao longo do período estudado, sempre possuiu melhor indicador nessa relação. E mais, a diferença existente entre os dois níveis de ensino que, no início do período era mínima, ao final de 2008 essa diferença

aumenta consideravelmente. Sendo que a média no ensino fundamental é igual a 27,03 alunos por docente. No caso do ensino médio, a média sobe para quase 47 alunos por docente.

Entretanto, no momento que se analisa a evolução apenas do ensino fundamental ao longo do período de vigência da parceria, percebe-se que essa média piorou, ou seja, no início da relação de parceria, a média totalizava cerca de 25,19 alunos, porém ao final de 2008, passou para 27,03.

Disso, pode-se inferir que, ao contrário do que é pregado pela Fundação em seus relatórios de sustentabilidade, o nível de ensino fundamental sofreu uma variação percentual negativa de cerca de 6,81%, índice percentual que vai de encontro ao que é alardeado positivamente, ainda que minha discordância com a parceria não seja nesses termos de melhoria ou piora de indicadores, mas uma questão de origem, uma vez que a lógica que preside a venda de mercadorias, própria do privado não pode ser a mesma para a formação de pessoas.

**Tabela 13 média de alunos por docente (ensino fundamental) – Barcarena 2000 a 2008**

BARCARENA	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
FUNDAMENTAL	25,19	24,84	23,09	24,57	22,98	23,86	25,3	29,05	27,03
MÉDIO	25,04	25,49	22,11	25,79	25,52	30,32	22,04	32,97	46,46

Fonte: MEC/INEP/IDESP

Elaboração: autor

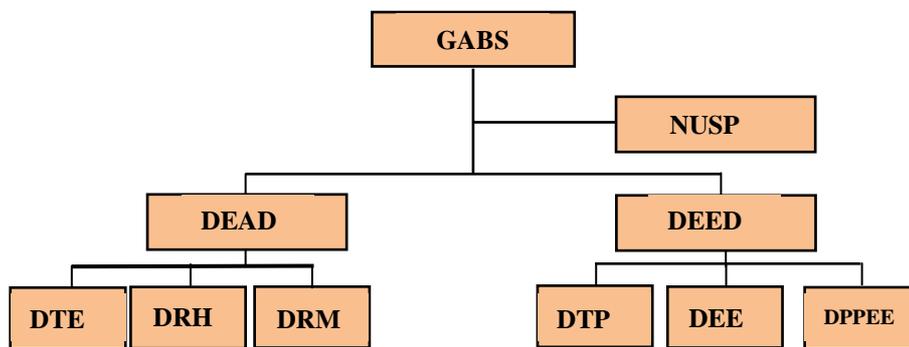
No que diz respeito à Secretaria Municipal de Educação - SEMED, órgão da administração direta que tem por finalidade coordenar, planejar, programar, implementar, executar, controlar e avaliar, as ações integradoras à educação e ao desporto escolar no Município de Barcarena tem uma organização extremamente departamentalizada que pode dificultar o processo de participação nas decisões. Consoantes prescrições definidas em seu Regime Interno (RI/SEMED), estabelecidas no Art. 2º, Incisos I a IV, são funções básicas de SEMED:

I- Organização e administração da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e supletivo; II- Estruturação e manutenção das Unidades Escolares; III- Incentivo à capacitação de Recursos Humanos e divulgação de produção na área educacional, de desporto e lazer e IV- Articulação com órgãos congêneres visando a integração e a dinamização das ações educacionais do município (RI/SEMED, 2002, p. 1).

Parece claro que a SEMED, embora em seu Regimento estejam nitidamente especificadas suas atribuições, ainda assim, com a celebração da parceria, o município, por meio de sua Secretaria de Educação permitiu, ou pior que isso, delegou ao ente do terceiro setor a execução e o controle de tais funções.

Ainda sobre seu RI/SEMED/2002, a Secretaria Municipal de Educação é estruturada organizacionalmente, por meio de dois departamentos: Departamento de Administração e Departamento de Educação. O Departamento de Administração é estruturado com três Divisões: de Materiais, Recursos Humanos e Transporte Escolar. O Departamento de Educação também é constituído de três Divisões: Técnico Pedagógico, Educação Especial e Projetos e Programas Específicos de Ensino, conforme a ilustração<sup>36</sup> abaixo, momento que faço breve análise.

Figura 1: Organograma da SEMED/Barcarena



Fonte: Regimento Interno da SEMED/PMB  
Elaboração: autor.

O desenho organo-funcional da SEMED é caracterizado como sendo extremamente departamentalizada, sobre isso, Chiavenato (2006) assevera que

O desenho da organização com características departamentalizada, se refere ao nível intermediário e tem uma abordagem limitada aos aspectos das relações e ligações entre os objetivos e decisões estratégicas da empresa (nível institucional) e a realização das tarefas através da aplicação dos recursos disponíveis (nível operacional) (CHIAVENATO, 2006, p. 389).

O autor chama atenção para a adoção da departamentalização por determinadas organização, uma vez que este modelo ou estrutura, por vezes, promove o distanciamento entre as ações intermediárias das operacionais. Ainda sobre esse modelo de estrutura organizacional, Chiavenato (2006), numa visão meramente gerencialista, aponta algumas vantagens, tais como: a promoção da especialização ocupacional dos especialistas da empresa; permite distinguir e manter o poder e o prestígio das funções principais, bem como

<sup>36</sup> **GABS**: Gabinete da Secretária; **NUSP**: Núcleo de Planejamento; **DEAD**: Departamento de Administração; **DEED**: Departamento de Educação; **DTE**: Divisão de Transporte Escolar; **DRH**: Divisão de Recurso Humano; **DRM**: Divisão de Recursos Materiais; **DTP**: Divisão Técnico Pedagógico; **DEE**: Divisão de Educação Especial; **DPPEE**: Divisão de Projetos e Programas Específicos de Ensino.

simplifica o treinamento do pessoal da empresa. O que certamente vai ao encontro daqueles que defendem a implementação de fórmula gerenciais do mercado, tal como ocorreu com a subscrição do convênio de parceria.

Como pontos de desvantagens quando da adoção do modelo departamentalizado, Chiavenato assevera que

As limitações para esses tipos de organizações são inúmeras. A responsabilidade pelos lucros tende a ser deslocada para o nível institucional da empresa. Por outro lado, a superespecialização pode levar a pontos de vista estreitos e bitolados por parte do pessoal-chave, e tende a limitar o desenvolvimento dos generalistas. A estrutura departamentalizada reduz a coordenação entre as funções da empresa, pois a ênfase sobre especialidades estreitas distrai a atenção sobre o resultado global da empresa. Os indivíduos. Uma das principais limitações da estrutura departamental é que ela carece de mecanismos próprios de coordenação do fluxo de trabalho. Esse tipo de estrutura tende a ser mais burocratizado, o que requer uma maior hierarquia (CHIAVENATO, 2006, p. 393).

A partir da fala de Chiavenato, fica evidenciado que, quanto maior a departamentalização horizontal, maior será também a verticalização da estrutura, ou seja, maior hierarquização. Assim, nesse tipo de estrutura, a ênfase está voltada para a especialização de cada unidade administrativa.

Exemplo prático dessa especialização ocorreu na SEMED quando, à revelia do que preconiza seu Regimento Interno, foi apensada, informalmente, em sua estrutura organizacional, mais especificamente na Divisão Técnico Pedagógico (DTP), uma Coordenação específica para o gerenciamento do “Programa Escola que Vale”.

Portanto, a estrutura da SEMED, se é revelador, também se mostra chancelada pela informalidade, uma vez que não consegue traduzir a concepção de organograma como sendo o instrumento que projeta e organiza os relacionamentos entre os níveis hierárquicos e o fluxo das informações essenciais para uma organização.

Assim sendo, a Secretaria como entidade organizacional se mostra complexa em decorrência de um excessivo número de unidades administrativas que não conversam entre si, fazendo com que a mesma seja pesada e morosa.

Em sua estrutura educacional, Barcarena, a despeito do que prescreve a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/96, as quais determinam que cabe ao município “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” não apresenta Lei do Sistema de Ensino, Conselho Municipal e Plano Municipal de Educação. Elementos fundamentais, para a

efetivação do Sistema Municipal de Educação, segundo a defesa de Bordignon (2009), uma vez que o Sistema é concebido como:

articulador do todo; o conselho, como normativo do Sistema; e o plano, como instrumento de gestão da caminhada na promoção da educação de qualidade sociocultural e socioambiental que a cidadania municipal requer (BORDIGNON, 2009, p.22).

No que diz respeito aos procedimentos de normatização do ensino no município, tais como, autorização e credenciamento de cursos, supervisão dos estabelecimentos, alteração do desenho curricular, é realizada em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), uma vez que a SEMED não dispõe de sistema própria. Assim, toda a fiscalização das escolas é realizada pela Secretaria Estadual de Educação, através do Conselho de Educação.

Esse estado de coisa só demonstra o nível de dificuldade do município no encaminhamento de sua educação, em decorrência, de não possuir Sistema de Ensino, fica atrelado à Secretaria de Educação do Estado. Fazendo com isso que o município dependa, por exemplo, da ida de técnicos de Belém pra realizar a fiscalização das documentações, da infraestrutura das escolas.

Sobre essa questão, Bordignon (2009), adverte que um sistema

articula e organiza um conjunto de instituições e normas, formando um todo sinérgico. As normas constituem o elemento articulador, organizador, que estabelece a coerência da ação de cada parte no todo em vista de sua finalidade (BORDIGNON, 2009, p.29).

No que se refere ao Conselho Escolar de Barcarena, sua Lei Orgânica do município (LOM) prevê em seu artigo 169, sobre o ensino público municipal, define que “fica garantida a criação de conselhos escolares nas escolas municipais, devidamente normatizadas em Lei complementar”. Este que tem natureza deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora, além de oportunizar a participação é também um instrumento de gestão da própria escola.

De acordo com Anjos (2010), existem quarenta e três (43) conselhos escolares ativos, os quais recebem os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Embora tenha havido o aumento numérico de conselhos, entretanto, os dados existentes ou contabilizados, dizem respeito somente até 2009.

Os recursos do PDDE são gerenciados pelo Departamento de Administração, o qual informa que efetivamente, existem 49 (quarenta e nove) escolas beneficiadas com recebimento diretamente da SEMED. Ainda segundo Anjos (2010), cerca de 1.502 alunos entre as zonas urbana e rural, são beneficiados com esses recursos.

É válido registrar que a existência de Conselhos Escolares (CE) no município, parece não significar a existência de um espaço promotor de discussões e decisões coletivas, indicadores favoráveis à democratização da gestão educacional, entretanto, apenas quer significar o atrelamento à implantação do PDDE, uma vez que o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) vincula o repasse de recursos à criação dos conselhos ou outros tipos de colegiados escolares.

Outro ponto importante a ser observado, diz respeito ao processo de provimento do cargo de diretores de escolas. Nesse sentido, a CF de 1988 e LDB preconizam: “a gestão democrática do ensino público na forma da lei” Especificamente sobre a eleição, a Lei Orgânica do Município (LOM) define que “as direções das escolas municipais, serão escolhidas por eleição direta, elegendo-se uma lista tríplice, para posterior nomeação de um nome pelo Prefeito Municipal” (LOM, 2002, p. 55).

Entende-se que a forma de provimento do cargo de gestor escolar constitui um importante componente na configuração da democratização da gestão, uma vez que é revelador da concepção adotada pelo Sistema de Ensino. Desta feita, o perfil de gestão assumido em Barcarena, apesar da norma vigente para a escolha do gestor, é a prevalência da escolha por livre nomeação ou indicação, o que pode significar um forte indício de vulnerabilidade para as práticas de apadrinhamento político-partidário, nepotismo, clientelismo, relações de compadrio.

Estabelece-se, desta maneira que Mendonça (2000, p.408) [...] as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público” (MENDONÇA, 2000, p.408), ponto que já foi abordado anteriormente.

A eleição direta para diretor de escola se constitui um elemento acerca de possibilidades para a efetivação da gestão democrática do ensino público indicado na Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96. A prescrição existente para que a escolha dos diretores seja definida a partir de uma lista tríplice com posterior indicação do prefeito é resultado do conceito de gestão democrática do ensino incorporado à redação na legislação, uma vez que seu conteúdo é omissivo com relação à definição de diretrizes gerais para a constituição e gestão dos diferentes sistemas de ensino, além de ser uma designação ainda muito comum no sistema escolar público brasileiro.

Convém lembrar, portanto que:

O processo de escolha democrática de dirigentes escolares teve seu início na década de 60 quando, em 1966, os colégios estaduais do Estado do Rio Grande do Sul realizaram votação para diretores de escola com base em listas tríplices. A partir da

década de 80 e principalmente nos dias atuais, tem havido grande preocupação em relação aos processos de escolha de diretores escolares nos Municípios e Estados brasileiros, o que vem estimulando um permanente questionamento sobre o papel do dirigente escolar na constituição de uma gestão democrática da escola pública (ROMÃO; PADILHA, 2004, p. 93).

Assim, tendo como prescrição legal a LDB e CF/88, percebe-se que no município de Barcarena, o perfil de gestão e a precária articulação com os interesses democráticos estabelecidos, pode inferir-se que o processo de escolha de diretores de escolas em Barcarena é procedido ao arrepio da Carta Magna e LDBEN. Parecendo então que na prática, as nomeações são efetivadas de maneira unilateral.

Desse modo, isso parece significar que em Barcarena, relativamente à política educacional, pouco se percebe o interesse democrático no sentido da constituição de mecanismos reais de participação da comunidade em instâncias decisórias, além da superação de uma estrutura hierarquizada e autoritária.

Nesse sentido, e tendo como parâmetro o estabelecimento da parceria entre o município de Barcarena e a Fundação Vale, cuja materialidade ocorreu por meio da implantação do “Programa Escola que Vale”, o qual se propunha a realizar a formação continuada dos professores da educação básica, passo então a analisar, na próxima seção, as políticas e as práticas do terceiro setor na educação, por meio da investigação do “Programa Escola que Vale”.

Ademais, o citado Programa constitui-se o objeto central dessa pesquisa. Para tanto, se quer analisar como políticas emanadas de um segmento não-governamental ganham status de política pública governamental para a educação municipal, interferindo, modelando e apropriando-se de funções e espaços anteriormente restritos ao ente estatal.

### **3.3 A Ação do Público e do Privado na Educação: o Programa Escola que Vale em Foco.**

O Programa Escola que Vale – PEQV é um investimento social da empresa Vale, realizado por meio de seu agente social, a Fundação Vale, em parceria com 26 Secretarias de Educação Municipais<sup>37</sup>. Trata-se de um programa de formação de professores, diretores e supervisores nas áreas de Língua, Matemática, Artes e Gestão Escolar.

---

<sup>37</sup> O Programa Escola que Vale – PEQV, desenvolvido pela Empresa Vale, por meio da Fundação Vale, está presente nos seguintes Estados / municípios brasileiros: No Estado do Maranhão: Arari, Açailândia, Alto Alegre do Pindaré, Pindaré Mirim, Itapecuru Mirim, Vitória do Mearim e Santa Rita. No Estado do Pará: Barcarena, Ipixuna/Canaã de Ipixuna, Canaã dos Carajás, Eldorado dos Carajás, Curionópolis/Serra Pelada, Ourilândia do

Segundo Cardoso (2007), na época, Diretora Superintendente da Fundação Vale, e atualmente presidente da CEDAC, informa que:

Contribuir para melhorar a qualidade da educação na Rede Pública de Ensino é o grande desafio do Programa Escola que Vale – Programa da Fundação Vale do Rio Doce – em parceria com o Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (Cedac) e com as Secretarias Municipais de Educação. O caminho escolhido foi apostar na formação continuada dos professores do Ensino fundamental, o que vem sendo feito desde fins de 1999 (CARDOSO, 2007, p. 7).

A fala acima já traz em seu conteúdo a intencionalidade de seus mentores, na qual a diretriz apontada reforça a filiação do Programa a uma das tendências privatizantes em voga na educação: a do mercado, que transporta para as áreas, onde não é possível ou viável aplicar a estratégia privatizante total, os mecanismos gerenciais adotados pelas empresas, através de programas como os de Controle de Qualidade Total (CQT) (OLIVEIRA, 1998, p. 53), conforme explicitado na p. 66.

Adrião (2005) define o mercado como uma estratégia de cooptação parcial da esfera estatal, não passível de privatização por não estabelecerem relações concorrenciais, “um choque de mercado no interior do Estado: eis aqui sua origem” (ADRIÃO, 2005, p. 140). Isto é, por meio dessa estratégia, introduzem-se concepções da gestão privada na administração da esfera estatal sem, contudo, alterar sua propriedade.

Ainda sobre o posicionamento de Cardoso, a mesma informa que a parceria foi estabelecida com a participação do Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária - CEDAC, fazendo-se necessário, então, contextualizá-lo, para melhor entendimento da operacionalização do PEQV.

O CEDAC é a unidade executora do Programa Escola que Vale em todos os municípios em que a empresa Vale atua. É a instituição parceira que concebe toda a metodologia e promove o aprofundamento das discussões e reflexões sobre educação desenvolvida pelo Programa Escola Que Vale nos município em que atua. O Centro é uma OSCIP que se dedica a projetos educacionais de diversas instituições, concebendo metodologias e estratégias para obter os resultados desejados. Dentre suas tarefas está gerenciar pessoas e recursos, prestar assistência técnica e realizar as ações programadas junto

aos beneficiários. Neste sentido, seu foco é na avaliação, implementação e gestão de políticas educacionais<sup>38</sup>.

O CEDAC atua na educação pública desde 1997, tendo à frente três educadoras: Beatriz Cardoso (filha do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso), Cristina Pereira e Tereza Perez; valendo ressaltar que as educadoras nominadas, sempre militaram na educação privada.

Em 1999, após a experiência dos primeiros projetos e parcerias na área educacional privada com Bradesco e Telemar, o CEDAC foi chamado a analisar a política de investimento social da Fundação Vale. Do diagnóstico, recebeu a proposta de prestar aos municípios onde a Vale atua, uma “contribuição” para a educação pública. Naquele mesmo ano, começava o “Programa Escola que Vale”. O PEQV foi implantado inicialmente, em seis cidades do Pará, do Maranhão, do Espírito Santo e Minas Gerais.

Em 2010, o Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária passou a se chamar Comunidade Educativa - CEDAC. Para além do “Programa Escola que Vale”, a CEDAC exerce parceria com outros municípios brasileiros, dentre eles, a título de exemplo: São Paulo e Jundiá. A sede da CEDAC está localizada em São Paulo.

Dentre outras atribuições, a CEDAC tem a responsabilidade de supervisionar pedagogicamente o PEQV, e que, segundo Cardoso (2007), a CEDAC

por meio de ações de formação continuada junto aos professores, busca beneficiar a aprendizagem dos alunos, tanto no que diz respeito aos conteúdos escolares, quanto ao convívio democrático e ao conhecimento do mundo em que vivem. Para tanto, o Escola que Vale se estrutura a partir do trabalho didático e pedagógico, por meio do conhecimento da língua, acentuando a prática da cidadania, do ponto de vista das normas, valores e atitudes (CARDOSO, 2007, p. 14).

Assim, analisando-se o currículo de cada integrante da coordenação executiva da CEDAC, constatou-se que a mesma é composta por pedagogos que tem em comum o desenvolvimento de assessoria junto ao MEC, tais como; coordenação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1ª a 4ª série, Parâmetros em Ação e formulação da concepção pedagógica do TV Escola, o que pode representar a vinculação do Estado a determinada orientação pedagógica afinada como uma visão mais ligada aos valores de mercado, fazendo parte de um movimento mundial de reformas neoliberais.

A estrutura organo-funcional da CEDAC é constituída de uma rede de colaboradores, composta por nomes também atrelados a política governamental, a título de exemplo, a

---

<sup>38</sup> [http://www.cedac.org.br/id\\_quemsomos.asp](http://www.cedac.org.br/id_quemsomos.asp). Acesso em: 16/11/2010.

pedagoga Delia Lener a qual possui um vasto currículo, a saber, ex-secretária de educação da cidade de Buenos Aires, consultora do MEC para a elaboração dos PCNs, para a avaliação do Programa do Livro Didático. Além de ser consultora do MEC em diversos países latino-americanos, em particular no Brasil, Colômbia, México, Uruguai, Venezuela e Espanha.

Fica evidenciado o atrelamento à política educacional mais ampla do governo, influenciando diretamente na concepção que tem o Programa Escola que Vale e conseqüentemente, impactando na gestão educacional dos municípios, uma vez que a lógica presente nos PCNs, por exemplo, induz à necessidade de fixação de componentes curriculares e normas gerais para um currículo comum nacional que esteja em consonância com o avanço do conhecimento no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, observa-se que a experiência dos integrantes da CEDAC junto ao MEC espalhou-se na elaboração das diretrizes do PEQV, uma vez que estas estimulam a definição de um currículo comum e um sistema de avaliação quantitativo, os quais são utilizados como instrumentos de controle do que se passa nas salas de aula. Portanto, de regulação e controle da ação do professor.

Ademais, a partir das informações contidas em sua página eletrônica, a CEDAC utiliza os seguintes instrumentos de monitoramento que corroboram com a afirmação acima, cuja finalidade é acompanhar o desenvolvimento do Programa nos municípios. São eles:

- (a) Banco de dados, composto por cadastro das escolas, registro dos projetos e eventos planejados e efetuados, dos vínculos de participação de pessoas e instituições junto ao PEQV e da definição de indicadores para a avaliação de todas as instituições e agentes envolvidos;
- (b) Relatórios produzidos pela coordenação local e pela regional, possibilitando a troca de informações entre os envolvidos na coordenação;
- (c) Reuniões periódicas do coordenador regional com as equipes escolares, da equipe de coordenação geral com a regional e da CEDAC com a Fundação Vale ou da CEDAC com as Secretarias de Educação;
- (d) Documentação das ações do PEQV, por meio de vídeos e fotos, que servirão também para a formação de educadores;
- (e) Apresentações, feitas pelos professores a pequenos grupos, ao longo do ano;
- (f) E um grande seminário no final do ano para todos os educadores de cada município.

Em princípio, se mostra evidente, a utilização pela CEDAC, de uma gama considerada de ferramentas e mecanismos, sobre as ações da gestão educacional do município, com a justificativa de *melhoria da qualidade do ensino*. A ênfase é a educação pública, querendo convencer a todos de que a escola pública vai tão mal, em uma tentativa de desqualifica a educação pública.

Prova disso pode ser observado nas próprias palavras de Agnelli (2007), quando apresenta o Programa Escola que Vale, justificando que

*Investir* em educação deixou de ser alternativa e virou exigência no mundo moderno. Por isso, empresas socialmente responsáveis, que já não se furtavam a ocupar lugar de destaque na capacitação de seus próprios empregados, ***precisam também contribuir para o aprimoramento do processo educacional brasileiro***. O Programa Escola que Vale, cujo fim é promover a formação continuada dos professores do ensino fundamental. Afinal, como empregadores, reconhecemos a necessidade de colaborar com melhoria da educação pública no Brasil” (AGNELLI, 2007, p. 9, *grifos nossos*).

Nota-se forte presença da linguagem e concepção empresarial, baseada na lógica mercadológica de educação: “investir” “mundo moderno” e “aprimoramento do processo educacional”. Fica claro que, para além da pretensa melhora da educação, encontram-se permeadas no Programa, a utilização de termos econômicos pelo autor, na argumentação acima, o que faz, segundo Debrey (2003), apontar para a presença da teoria do capital humano contemporanizada, agregando valor na melhoria do ensino, já que esta

[...] incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo (BIANCHETTI, 1977, p. 94).

Debrey (2003) lembra que a agregação de valor mercadológico à educação – uma espécie de retomada contemporânea à teoria do capital humano, seja pela visão macro da sua capacidade em fomentar o desenvolvimento, seja em nível micro como meio de garantir taxas de retorno, custo-benefício, ou ainda, pela sua capacidade de elevar a produção de trabalho, e também, a produtividade e renda – é uma constante nos discursos da globalização produtiva de capital flexível. E deste modo, não poderia deixar de estar presente nessa proposta do terceiro setor para a educação nos municípios.

Cardoso e Perez (2007) informam que o

Programa Escola que Vale nasceu em 1999 com o propósito de estabelecer uma parceria entre o mundo privado, terceiro setor e mundo público entre outras bases. O desafio proposto pela Fundação Vale do Rio Doce ao Cedac foi o de efetivamente fazer a diferença nos territórios onde a Companhia Vale do rio Doce atua ao desenvolver tecnologia social e a disponibilizar para terceiros o conhecimento desenvolvido a partir da experiência prática (CARDOSO; PEREZ, 2007, p. 11).

Analisando a manifestação das educadoras citadas, fica ainda mais claro que as orientações de operacionalização do Programa aos municípios para a implementação das estratégias, apontam para um esforço institucionalizado em apresentar um Estado fraco e ineficiente que precisa contar com o apoio e ensinamentos dos segmentos privado e público-privado (terceiro setor) para gerenciar o funcionamento das suas secretarias de educação e escolas.

Evidencia-se nessas assertivas a pretensa superioridade administrativa do terceiro setor e do privado, em relação ao Estado e à sua capacidade de gerir o espaço público, discurso coerente com

as novas formas de acumulação [que] delineiam um modelo que requer uma mudança nas atividades do Estado, implicando, de um lado no retraimento de seu papel como provedor de serviços e equipamentos sociais, e de outro, uma maior centralização do poder executivo para poder levar a cabo as reformas (GOHN, 2002, p. 91).

Além da parceria comprometida da Fundação Vale, o PEQV conta com a parceria especial de cada uma das Secretarias Municipais de Educação nas quais atua. O Programa é estruturado, a partir de sua Coordenação Pedagógica, bem como de uma extensa equipe pedagógica que atuam como formadores do PEQV, cuja atribuição diz respeito à formação dos professores de cada município parceiro.

O Programa se concretiza a partir da materialização de três etapas ou fases denominadas como de: implantação, consolidação ou desenvolvimento e manutenção. Essa segmentação do Programa tem como objetivo favorecer a apropriação gradual da proposta pelo município<sup>39</sup>.

Na primeira fase, a de implantação, a Coordenadora Regional<sup>40</sup> realiza todo mês, ao longo de uma semana, encontros presenciais de formação em Língua Portuguesa, com

<sup>39</sup> <http://www.comunidadeeducativa.org.br/equipe.aspx>. acesso em 13.02.2011.

<sup>40</sup> Na estrutura do PEQV, a Coordenadora Regional é quem oferece a maior carga horária de formação e que se torna a principal referência do programa no município. É a Coordenadora Regional também que orienta e forma o Coordenador local do Programa.

O Coordenador local é um integrante da equipe da Secretaria de Educação do município parceiro, sendo o mesmo responsável em manter a continuidade das formações no intervalo entre as visitas da Coordenadora Regional.

professores, diretores e equipe técnica das Secretarias de Educação. Nessa fase os educadores também começam a participar de encontros de formação em gestão escolar e de oficinas de artes, conduzidas por especialistas nessas áreas.

Na segunda fase, chamada de desenvolvimento ou consolidação, os encontros se tornam bimestrais e depois semestrais, momento em que é intensificado o acompanhamento da formação à distância, que desde o início do Programa é feito por meio de comunicação via internet e compartilhamento de um ambiente virtual de trabalho.

Finalmente, na fase de manutenção – etapa em que atualmente se encontra Barcarena – ocorre apenas um encontro anual e esse apoio passa a ser oferecido totalmente a distância, por meio de plantões de dúvidas, envio de sugestões de atividades e textos para atualização, entre outras práticas.

O PEQV, como já foi citado acima, efetiva-se por meio da realização de fases principais de formação dos professores. Quanto a essas fases, Anjos (2010) informa que a primeira fase, intitulada como implantação, teve a duração de dois anos e meio. Se reportando à implantação do PEQV ele comenta que

[...] a Fundação e o CEDAC praticamente assumiriam quase que todas as responsabilidades sobre o Programa, ou seja, fariam a formação de 40 professores e que eles próprios seriam responsáveis pela formação (dos mesmos). Uma professora viria de São Paulo, (que detinha a função de) Coordenadora Regional. No caso, foi designada para Barcarena a professora Maria de Lourdes Martins, mais conhecida como professora Lurdinha<sup>41</sup> e ela foi a professora escolhida para começar o trabalho. Então a idéia inicial seria que a Lurdinha viria para fazer a formação e passaria uma semana em Barcarena por mês e depois retornaria para São Paulo, sendo que os quarenta professores ficariam fazendo as atividades do Programa (depois nós falaremos melhor sobre isso). Nessa parceria, a Fundação e o CEDAC seriam responsáveis por todo o material de elaboração das aulas práticas. Todo o material necessário seria por conta do Programa Escola que Vale através da Fundação (ANJOS, 2010).

A partir da fala do professor, importa tecer alguns comentários, especialmente quando diz que “(...) a Fundação e o CEDAC praticamente assumiriam quase que todas as responsabilidades sobre o Programa (...)”. Na verdade, na fase de implantação do PEQV, a organização responsável pelo desenvolvimento do Programa disponibiliza o educador que se desloca uma semana por mês para a região onde o Programa será implantado.

---

<sup>41</sup> Maria de Lourdes Martins (Lurdinha), educadora do CEDAC e Coordenadora Regional responsável pela operacionalização do Programa Escola que Vale – PEQV em Barcarena, em sua primeira fase.

Esse educador é o responsável pela sistematização e aplicação da metodologia do Programa, momento em que serão desenvolvidas várias atividades com os professores selecionados pelo município, tais como:

realização de atividades habituais de leitura e projetos com os quais, de alguma forma, já estão familiarizados, mas que por sua vez, contém desafios próprios de um novo fazer. São propostas aparentemente conhecidas que, sem criar estranhamento, permitem ao professor refletir sobre sua prática pedagógica e a partir disso que se formem novas conceitualizações que fundamentarão a ação (NOGUEIRA, 2007, p.38).

Percebe-se que a premissa seguida pelo PEQV, é a de que o trabalho de formação deve sempre ocorrer no contexto de trabalho dos professores envolvidos e ter referência com seu cotidiano, buscando-se ainda a articulação sistêmica entre professores/treinandos, diretores, supervisores e equipes técnicas da secretaria.

Nessa fase do Programa, implantou-se, um conjunto de rotinas de gerenciamento das escolas objetivando a otimização das suas ações, que elencava: controle da frequência de professores, servidores e alunos; estabelecimento dos deveres docentes e discentes; avaliação da aprendizagem escolar; melhoria da qualidade da aula; instrumentos e mecanismos de apoio ao professor; envolvimento do aluno; envolvimento do pessoal da escola e infraestrutura; avaliação de desempenho dos alunos, professores e servidores.

No elenco de requisitos exigidos já na primeira fase de implantação do Programa tornam-se evidentes as condicionalidades postas ao município nesse tipo de parceria com o terceiro setor. Para ascender a uma nova etapa, as regras anteriores devem ter sido cumpridas, tal qual o estabelecido. Desta forma, o Programa apresenta-se como um passo a passo, um receituário imposto ao município carente de competência técnica, humana e política para gerir seu próprio destino. Tudo era pensado e elaborado em nível de coordenação nacional, cabendo município cumprir as várias determinações impostas pelo Programa.

Após dois anos e meio, a fase de implantação se encerra com a realização de um seminário com a participação de todos os professores, coordenadores e supervisores, momento em que alguns destes deveriam expor a “capacidade” conquistada de “(...) teorizar a própria prática, de descontextualizar os conhecimentos construídos e expô-los a outros profissionais, apoiados em suas reflexões” (NOGUEIRA, 2007, p. 22).

Ao final da primeira fase, segundo informação de Anjos (2010), foram escolhidos dos quarenta, quinze professores que teriam a incumbência, a partir daquele momento do

Programa, de multiplicarem o Programa no município, ou seja, fariam a formação dos outros professores da rede municipal de ensino em Barcarena. De acordo com seu relato

Ali no seminário se encerrava a primeira fase do programa. A partir desse momento o programa, conforme proposta inicial, no final da primeira fase, através do CEDAC, começa a sair do município porque a proposta seria na verdade formar uma equipe, um grupo de professores em Barcarena que tivessem qualificação para trabalhar com a concepção construtivista de ensino e essas pessoas depois seriam multiplicadores no município, ou seja, o programa Escola que Vale vem qualificar professores e depois vai se retirando aos poucos e o pessoal que recebe a formação são multiplicadores, ampliando essa discussão para as outras escolas do município (ANJOS, 2010).

Assim, segundo Nogueira (2007), para o real desenvolvimento do Programa, o seminário se constituía um momento marcante, haja vista que, em razão dele, os professores vão conseguindo explicar e fundamentar o que fazem.

Ainda durante o período de desenvolvimento da primeira fase, foi implantada no município, por exigência do Programa, a Casa do Professor, que funciona, nas palavras de Nogueira (2007), como o lugar da comunidade de educadores da cidade. É um espaço

dotado de instalações e equipamentos para oferecer condições de trabalho adequadas ao processo de formação continuada, assim como para tornar-se local de referência para a comunidade de profissionais de Educação, já que é aberta a todos os professores da rede pública. A fundação Vale, em parceria com a Prefeitura local, equipa esse espaço: instala computadores, acesso à internet, biblioteca/videoteca, TV e outros recursos, de modo a criar uma infraestrutura permanente para a execução de atividades de supervisão, oficinas, cursos e outros eventos, favorecendo o convívio e o trabalho em grupo. Ao final do oitavo ano, a responsabilidade pela sua manutenção passa a ser apenas do município (NOGUEIRA, 2007, p. 34).

No caso de Barcarena, a Casa do Professor foi inaugurada no ano de 2002, entretanto, ao contrário do que foi propagado pela educadora citada, as instalações da Casa do Professor sempre se mostraram aquém de seus objetivos e finalidades. Diferentemente do que foi falado, a manutenção e alocação do espaço ficaram sob a responsabilidade do município, e que, por motivos de não renovação do contrato de locação, durante o período de vigência da parceria, já mudou três vezes de endereço. Como pode ser constatado nas fotografias abaixo, a Casa do Professor em Barcarena, visivelmente, deixa muito a desejar aos propósitos a que inicialmente foi destinada, quer seja nas condições infraestruturais, quer seja com a provisão de material.

**Fotografia 1: Biblioteca da Casa do Professor em Barcarena****Fonte: autor**

Conforme pode ser observado, ao contrário do que o CEDAC informa em suas várias publicações, relatórios e periódicos, a biblioteca da Casa do Professor em Barcarena não dispõe de espaço adequado, ficando o que é denominado de biblioteca, reduzido a três estantes. Na verdade, o material excedente - trabalhos escolares, periódicos, livros – fica jogado no chão.

Vale dizer que foi constatado ainda, que a maioria do material constante do espaço, se constitui de trabalhos escolares, alguns livros já trabalhados nas escolas; não havendo bibliografias destinadas ao crescimento pessoal do professor. Outro ponto importante a ser ressaltado diz respeito ao fato de que nenhuma aquisição de livros foi realizada.

Com relação à estrutura da Casa do Professor, a mesma está excessivamente deteriorada. Na verdade, somente a fachada é de alvenaria, o restante do imóvel é de madeira, conforme pode ser visualizado na figura 2, abaixo.

**Fotografia 2: Fachada da Casa do Professor em Barcarena****Fonte: autor**

Foto 3: Interior da Casa do Professor em madeira



Fonte: autor

Na etapa seguinte, chamada de consolidação, os próprios professores selecionados como multiplicadores, passaram a reunir-se semanalmente e depois quinzenalmente, a fim de elaboração das atividades formadoras que deveriam imprimir aos outros colegas da rede.

Nessa fase, foi escolhido um professor, dentre os quinze, para coordenar os trabalhos e prestar relatórios à Coordenação do Programa. O professor escolhido recebeu a função de Coordenador local e foi definido pelo Programa como o profissional que assessora o Secretário Municipal de Educação, e trabalha no âmbito da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, articulando os seus diversos setores e estabelecendo interlocução entre eles e as escolas.

Constitui atribuição deste professor, realizar visitas sistemáticas às unidades escolares, monitorando, avaliando, intervindo e co-responsabilizando-se pelos seus resultados. Orienta os dirigentes escolares, na implantação e implementação do Programa em suas respectivas escolas. Para tanto, o professor escolhido como coordenador do PEQV local foi nomeado para cargo comissionado da SEMED, ou seja, exerce um cargo de confiança de livre nomeação e exoneração.

Desse modo, era amplo e complexo o trabalho apontado pelo Programa para ser desenvolvido pela coordenação local, já que ela deveria estabelecer um canal eficiente de interlocução entre escola e SEMED; analisar resultados e tomar decisões considerando fatos e dados; cumprir uma agenda de trabalho bem definida, incluindo metas, datas, horários de reuniões técnicas com as equipes de professores formadores locais, com os dirigentes escolares e visitas às escolas; encaminhar relatórios das atividades à Coordenação Regional.

Essa sobrecarga de atribuições levou, posteriormente, o Programa criar a figura do coordenador local adjunto que, a exemplo do coordenador, também foi nomeado para cargo comissionado na SEMED.

Analisando as funções e ações da coordenação local, pode ser percebido que a criação dessa função e de uma nova figura no âmbito do corpo burocrático do Programa apresenta-se como uma estratégia de fomentação do seu controle, tanto na instância central, quanto nas escolas. Essa mesma estratégia é percebida por Bernardo (1998), no âmbito das empresas, com a criação da figura dos gestores, enquanto controladores do processo de produção.

Burgueses e gestores detêm o controle sobre o seu próprio tempo de trabalho e exercem o controle sobre o tempo de trabalho alheio, o que significa que ambos são exploradores. Na medida em que essas duas classes se apropriam de mais-valia, são classes capitalistas. Mas como são distintos os mecanismos institucionais que empregam para apoderar-se da mais-valia, e para a distribuir no interior da classe, recorrendo uns à propriedade privada individual e outros à participação em órgãos apropriadores coletivos, trata-se de duas classes capitalistas distintas (BERNARDO, 1998, p. 52,).

E era exatamente essa a função da coordenação regional e diretores no Programa: o controle geral, por grupos e em nível de escola, respectivamente, garantindo que todos os preceitos estabelecidos pelo Programa fossem cumpridos à risca, principalmente aqueles ligados à busca de captação de trabalho, controle de dados estatísticos e disseminação do ideário das parcerias público-privada ou do público não-estatal.

Cada Coordenação local deveria organizar, de acordo com as metas e orientações do Programa, um Plano Individual de Trabalho (PIT) a ser analisado pela Coordenação Regional – a pessoa responsável pela condução da primeira fase do Programa – e, para, posteriormente, ser desenvolvido.

O desenvolvimento da segunda fase se efetivou em dois anos. Nesse ínterim, os contatos entre Coordenação local e CEDAC, em especial, com a Coordenação Regional, eram realizados por meio eletrônico. Nessa fase do Programa, foram realizados dois encontros – um por ano, denominado, segundo Anjos (2010), de Supervisão Presencial, no qual

nós tínhamos que viajar para algum local onde existia o Programa também no Brasil. Em Barcarena, outro em Paragominas, Parauapebas, Minas Gerais, São Paulo. Para todos esses locais nós viajamos, não os quinze que faziam parte do grupo de agentes multiplicadores, mas a professora Luísa<sup>42</sup> e eu que era um dos multiplicadores.

---

<sup>42</sup>Luiza Peixoto, professora da rede de ensino fundamental em Barcarena e Coordenadora do PEQV no município.

Então, esses encontros de formação que aconteciam em outros municípios do Pará ou então em outros estados, tanto eu como ela, nós viajávamos para receber a formação para depois fazermos a formação com os nossos coordenadores pedagógicos, para que chegasse até aos professores e então finalmente aos alunos. Então nós viajamos duas vezes por ano para receber essa formação (ANJOS, 2010).

Nesses encontros anuais, foram apresentados Relatórios de Atividades, que sintetizavam todos os aspectos trabalhados por cada Coordenação local presente, contendo as realizações do período, as atividades desenvolvidas. O relatório apresentado nos encontros anuais representa a expressão do controle sistêmico das ações da escola pelo “Programa Escola que Vale”.

Vale dizer que, ao iniciar essa fase, nenhuma despesa com deslocamentos, passagens, refeições e etc., eram patrocinadas pelo Programa, porém pela Prefeitura local, conforme se posiciona Anjos (2010)

[...] a partir desse momento os custos com essas nossas viagens não eram por conta do Programa, e sim da Prefeitura de Barcarena. A Prefeitura assume, porque quando era professora Lurdinha, os custos eram todos bancados pela Fundação. Agora, quando nós tivemos que nos deslocar, todos os custos com viagem eram por conta da Prefeitura de Barcarena. O que o Programa fazia na verdade: ele dava os professores para ministrar a formação e o restante ficava por conta da Prefeitura de Barcarena. Foi assim durante dois anos (ANJOS, 2010).

Segundo Anjos (2010), na segunda fase do Programa, todas as escolas da zona urbana de Barcarena foram contempladas com o trabalho formativo do grupo, entretanto, o

Programa Escola que Vale não chegou às outras escolas da zona rural porque era muito complicado devido à dimensão do município. Ficava difícil esses professores virem da zona rural porque o programa era realizado semanalmente num dia específico. Tinham pessoas que moravam muito distante que moram próximo ao Cotijuba, para o outro extremo próximo à Abaetetuba. Então ficava muito complicado por conta disso. Elas não fizeram parte do programa Escola que vale (ANJOS, 2010).

Assim, ao final de 2008 foi encerrada a segunda fase do Programa. Para continuação do Programa, com o desenvolvimento da terceira fase intitulada de “manutenção” foi celebrado um outro Termo de Cooperação<sup>43</sup> - TC entre a Fundação Vale e Prefeitura Municipal de Barcarena, representada por seu Prefeito Sr. João Carlos dos Santos Dias. Esta foi a etapa final de desenvolvimento do Programa, tendo com ênfase principal o acompanhamento da formação à distância, por meio de plantões de dúvidas, envio de sugestões de atividades e textos para atualização, entre outras práticas.

---

<sup>43</sup> A minuta do documento constitui o ANEXO 2 desse trabalho.

A composição do Programa por meio das etapas pode ser considerada estratégia pedagógica, a qual repercute na dinâmica do processo educativo e na gestão da educação de Barcarena, e exercício de autoridade de quem compete realizá-la. Na verdade, trata-se de avaliação, via fiscalização e controle do cumprimento das orientações emanadas do Programa.

Especificamente no caso de Barcarena, segundo relato pessoal do Professor Roberto Carlos dos Anjos, técnico da Secretaria Municipal de Educação, onde o mesmo exerce suas funções como Coordenador da primeira à quarta série, na área de Língua Portuguesa, o Programa Escola que Vale em Barcarena foi

implantado inicialmente na área de formação de professores de língua portuguesa. A Fundação Vale, no compromisso social com essas comunidades onde existe algumas das empresas da Vale de todo o Brasil, decidiu implantar um programa de formação de professores para que pudessem atender melhor a comunidade, ou seja, aquelas pessoas que de alguma forma foram afetadas pelos projetos da Vale do Rio Doce. Desta forma, pensaram em fazer a formação de professores para que os professores pudessem atender as crianças, os alunos e a essas comunidades (ANJOS, 2010).

Ainda segundo o professor acima citado, o PEQV foi iniciado em Barcarena em 2001, como elemento da política educacional da gestão do prefeito Laurival Magno Cunha, em que tinha como intuito “comprometer a sociedade com o processo educacional local.” (TERMO DE COOPERAÇÃO). Tinha o propósito de adequar todas as escolas da rede municipal ao Programa na gestão com o objetivo principal de formação de professores quatro escolas, onde

A intenção era inicialmente, no plano piloto, formar os professores de quatro escolas na verdade, sendo que no município de Barcarena foi implantado em seis escolas por conta de duas escolas da zona rural, que ficavam próximas à Pará Pigmentos - que é uma das empresas que davam suporte a implantação do programa - serem incluídas. Então ficaram quatro escolas assim de maior porte da zona urbana e duas escolas da zona rural que iniciaram o trabalho e receberam a formação. Então juntando os professores dessas escolas, dava uma média de 40 professores para receberem essa formação. Então o convênio é feito assim entre a Fundação, o CEDAC e a prefeitura de Barcarena (ANJOS, 2010).

Pode-se perceber na fala do professor Roberto dos Anjos, como se evidenciou a modelagem e subserviência impostas aos municípios pelo Programa, uma vez que, nesse contexto, no qual a condição impetrada ao município para que a implantação do Programa em Barcarena fosse efetivada, era que o mesmo deveria dar todas as condições para que outras duas escolas da zona rural fossem incluídas.

Vale dizer que, não pela benevolência e preocupação pela formação daqueles professores que se encontravam mais deslocados geograficamente, porém, única e

exclusivamente para atender às exigências de outra empresa que faz parte do complexo industrial – Pará Pigmentos – que segundo Anjos (2010), “é uma das empresas que davam suporte à implantação do Programa (...)” Restando assim, evidente o quanto, nessa relação público-privada, o privado exerce a função de controle sobre o processo e os seus resultados.

Assim procedendo, Barcarena cumpriu fielmente as determinações do Programa Escola que Vale, moldando-se tal como lhe foi exigido, sendo, portanto, configurado no município uma transferência de responsabilidade para a Fundação Vale e sua parceira - a Comunidade Educativa – CEDAC – para exercer o controle do processo educativo local.

Consequentemente, parece claro que as parcerias efetivadas na transferência de responsabilidades e pautadas nos discursos (FRIGOTTO, 1996) dos “homens de negócio” confirmam a necessidade daquilo que Mészáros (2005) denominou de “transformação social ampla e emancipadora” que se contrapõe à “lógica incorrigível do sistema”, que produz exclusão e assistencialismo nas ações e negligencia os direitos sociais.

Esse estado de coisas também é percebido quando Cardoso (2001) diz que:

Sem pretender que substituam o poder público, os diversos tipos de instituições da sociedade civil são também solicitados a participar da criação e da implementação desse novo modelo de educação, apoiando-se com suas competências e recursos. Assim, poder público, comunidades e instituições da sociedade civil devem juntar suas forças, por meio de parcerias, firmando um compromisso de responsabilidade mútua na formação das crianças e jovens. Esses últimos são hoje, em termos estatísticos, o maior grupo populacional que o País já teve em toda a sua história (CARDOSO, 2001, p.70).

A ideia é fazer parecer que na relação trissetorial, se assim pode ser considerado, haveria uma divisão de competências, num clima de efetiva cooperação, e não subordinação, e principalmente, um objetivo comum de construção e solidificação das escolas. O que se vê na verdade, é que tem ocorrido é a transferência ao setor privado, responsabilidade e dever estatais, ou pelo repasse da operação e/ou gestão dos serviços, por meio da delegação de competências ao terceiro setor.

No município, o Programa funcionou em três eixos de atuação, sendo que o primeiro implantado foi de Língua Portuguesa, iniciando em seguida o eixo de formação de Gestores, em 2004, e por último a formação em Matemática em 2007, tudo isso em atenção às prescrições do Termo de Cooperação celebrado entre a Fundação Vale e o município de Barcarena.

### 3.3.1 Do processo de formação operacionalizada pelo Programa Escola que Vale

Nesse momento, após análise realizada sobre as fases constituintes do Programa de formação dos professores, entende-se importante apresentar algumas considerações a respeito do processo em si, da formação de professores realizada pelo Programa que Vale.

Para melhor compreensão do processo formativo empreendido pelo PEQV, foram selecionados no quadro abaixo, algumas manifestações e posicionamentos proferidos pelas educadoras responsáveis pela operacionalização do Programa, extraídos do livro “Ensinar: tarefa para profissionais”, sobre os quais passo a analisá-los sob os aspectos da linguagem utilizada, do caráter do conhecimento, da reflexão e característica do profissional formado.

Quadro 1: Formação do Professor na visão dos mentores do PEQV.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR			
TRECHOS	PALAVRAS-CHAVE	REFERÊNCIA	FOCO
“(…) evidenciamos conteúdos e tensões no processo de formação continuada, tendo como base de atuação o contexto real e o cotidiano. Nesse conjunto de instrumentos de acompanhamento, os relatórios escritos das formadoras são uma fonte de informação extremamente rica (…)”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo de formação continuada;</li> <li>• Instrumentos de acompanhamento.</li> </ul>	(CARDOSO; PEREZ, 2007, p. 13)	O professor, um profissional
“(…) com base em tantos registros (fotogramas representativos do processo de formação), se pretende revelar o “filme” ao desvendar conhecimentos generalizáveis e encontrar regularidades no processo de formação de professores que podem vir a ser úteis a outras realidades (…)”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos generalizáveis;</li> <li>• Regularidades no processo de formação.</li> </ul>	(CARDOSO; PEREZ, 2007, p. 14)	
“(…) mas é importante chamar a atenção para o fato de que, embora destaquemos aqui questões “técnicas” específicas do processo de formação de professores – em função do recorte definido -, em sua implementação prática (e deve sempre ser) considerada a dimensão estrutural do funcionamento de um sistema de ensino (…)”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questões técnicas;</li> <li>• Implementação prática (e deve ser).</li> </ul>	(CARDOSO; PEREZ, 2007, p. 14)	
O trabalho com formação de profissionais implica uma perspectiva sistêmica, em que as ações não ocorrem de forma isolada. Atuar de forma articulada com os diretores, supervisores e equipes técnicas de secretarias é imprescindível.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva sistêmica.</li> </ul>	(CARDOSO; PEREZ, 2007, p. 15)	
O desafio está justamente em como criar condições para formar professores com tais competências, sem cair na tentação de sistematizar tudo e transformá-los em cumpridores de tarefas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências;</li> <li>• Cumpridores de tarefas</li> </ul>	(CARDOSO; PEREZ, 2007, p. 15)	
Na formação continuada de professores que atuam nas redes de ensino, a estratégia é,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégia;</li> <li>• Trabalho formativo;</li> </ul>	(NOGUEIRA, 2007, p. 20)	

considerando-os como profissionais que são, pautar o trabalho formativo por esse fato, tanto no que se refere à metodologia, quanto no que se refere aos espaços dedicados à formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia.</li> </ul>		
O processo de formação pelo qual passaram, é um exemplo de situação que favorece a construção do conhecimento pautada na imagem positiva que o professor passa a ter da própria capacidade e na profissionalização que passa a enxergar do seu trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagem positiva;</li> <li>• Profissionalização.</li> </ul>	(NOGUEIRA, 2007, p. 21)	
Os seminários formam parte de um conjunto de práticas que, incluídas nos programas de formação, ampliam as possibilidades dos professores atuarem como profissionais para além da sala de aula – correspondência via internet, fórum de discussão com outros professores – possibilitam que a participação na comunidade profissional integre o processo de formação de modo contínuo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunto de práticas (?)</li> </ul>	(NOGUEIRA, 2007, p. 31).	
A criação de um espaço que permita o acesso à produções acadêmicas e a recursos tecnológicos atualizados favorece o gerenciamento pessoal do processo de formação pelo próprio professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerenciamento</li> </ul>	(NOGUEIRA, 2007, p. 33).	
A formação de professores é voltada para a área da leitura e da escrita. Como instaurar uma cultura profissional que permaneça?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura profissional</li> </ul>	(NOGUEIRA, 2007, p. 41).	
Desde o início do processo de formação é importante que sejam criadas situações em que a realização de diferentes tipos de registros faça sentido e cumpra sua real função no desenvolvimento do trabalho do professor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criadas situações.</li> </ul>	(NOGUEIRA, 2007, p. 104).	
Ao longo dos semestres, o formador: realiza registros de observação de algumas atividades e compartilha sua própria produção com os professores em formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formação.</li> </ul>	Idem.	Conteúdo e situações didáticas da formação
Um importante trabalho prévio à formação consiste em identificar os aspectos que sejam relevantes diante das competências do grupo... a fim de potencializar a construção de conhecimentos didáticos pelos professores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competências;</li> <li>• potencializar.</li> </ul>	(NOGUEIRA, 2007, p. 105).	
O processo de formação se propõe a incorporar ativamente os professores à categoria de leitores profissionais da educação (...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporar;</li> <li>• Leitores profissionais da educação.</li> </ul>	(LERNER, 2007, p. 175).	
A sustentabilidade de qualquer projeto de formação profissional na área de educação depende da capacidade para qualificar quadros locais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação profissional;</li> <li>• Capacidade para qualificar.</li> </ul>	(CARDOSO; GUIDA, 2007, p. 325).	Conexões entre a formação de professores e a formação de formadores.
O grande desafio, para fortalecer a qualidade do trabalho educacional, é garantir um ambiente de trabalho estruturado em torno da reflexão sobre a prática pedagógica. O que requer, por sua vez, condições para o exercício da profissão, de forma a viabilizar a constituição de equipes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipes colaborativas: uma cultura profissional nas escolas.</li> </ul>	(CARDOSO; GUIDA, 2007, p. 325).	

colaborativas: uma cultura profissional nas escolas.			
Um programa que tenha uma visão sistêmica não pode abrir mão da realização, de maneira estruturada, da formação de profissionais em vários níveis: é preciso formar professores, no entanto, é preciso que a formação de professores não seja um fim em si mesma, mas, acima de tudo, uma oportunidade para formar também formadores de professores, ou seja, transformar a formação dos professores num laboratório prático que favoreça a formação de quadros locais, que assumam a liderança técnica da formação permanente da rede.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão sistêmica;</li> <li>• Laboratório.</li> </ul>	(CARDOSO; GUIDA, 2007, p. 325).	
Essa cadeia de processos formativos tem, necessariamente, foco no aprimoramento da aprendizagem do aluno, pois favorecer uma aprendizagem de qualidade é o objetivo de qualquer programa de formação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadeia de processos;</li> <li>• Foco;</li> <li>• qualidade.</li> </ul>	(CARDOSO; GUIDA, 2007, p. 326).	
O campo da formação do formador ainda está bastante embrionário. Qual; será a matéria-prima para esse trabalho?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matéria-prima.</li> </ul>	Idem.	
Dar luz às estratégias formativas postas em ação, à análise dos resultados que geraram, às decisões tomadas “no calor da hora” e suas implicações faz a diferença nos resultados obtidos na formação de professores, uma vez que este é o cerne do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• resultados.</li> </ul>	(CARDOSO; GUIDA, 2007, p. 345).	

Fonte: Ensinar: tarefa para profissionais/ org. Bia Cardoso, 2007

Elaboração: Autor

Objetivando apresentar as diretrizes básicas presente na formação continuada de professores que atuam no Programa Escola que Vale, passo a elencar aspectos relacionados ao processo de formação profissional observados nas falas discriminadas no quadro acima e que, por meio de um exame mais apurado, nos revelam a concepção de formação docente presente em suas diretrizes. Os aspectos são: a) linguagem; b) caráter do conhecimento; c) leitura de educação; d) caráter da reflexão e e) característica do profissional. No que se referem ao aspecto **linguagem**, as diretrizes para a formação continuada dos professores são expostas por meio da utilização de terminologia de caráter técnico, que pode ser observada por meio dos seguintes termos e expressões bastante utilizados no texto do documento em análise:

- a) *instrumentos de acompanhamento dos professores em formação;*
- b) *regularidades no processo de formação docente;*
- c) *questões técnicas específicas do processo de formação;*
- d) *estrutura de funcionamento de um sistema de ensino;*
- e) *perspectiva sistêmica do trabalho de formação de profissionais (professores);*

- f) *condições de formação de professores baseadas em competências;*
- g) *utilização de estratégias de formação; imagem positiva que o professor deve ter de sua própria capacidade;*
- h) *profissionalização do docente;*
- i) *gerenciamento pessoal do próprio processo de formação;*
- j) *formação dos professores como um laboratório prático;*
- k) *formação de quadros locais de profissionais e de lideranças técnicas para atuarem na formação de professores;*
- l) *professores como leitores profissionais da educação;*
- m) *sustentabilidade de projeto de formação;*
- n) *formação permanente da rede de professores e,*
- o) *construção de uma cultura profissional.*

A seguir, passo a transcrever trechos do documento que evidenciam a utilização de linguagem técnica na apresentação das diretrizes, para em seguida apresentar algumas considerações sobre os mesmos:

[...]transformar a formação dos professores num laboratório prático que favoreça a formação de quadros locais, que assumam a liderança técnica da formação permanente da rede (CARDOSO; GUIDA, 2007, p. 325);  
 [...] A sustentabilidade de qualquer projeto de formação profissional na área de educação depende da capacidade para ficar quadros locais (id; ibd).

A linguagem observada no documento que expressa as diretrizes para a formação continuada dos professores parece se apresentar com forte caráter técnico e sem teor crítico, o que nos leva a pensar em uma concepção de formação desatrelada de um comprometimento com a problemática social que envolve o campo da docência nos dias atuais, uma vez que a formação como algo eminentemente técnico reduz, aligeira e instrumentaliza o processo formativo.

No que concerne ao aspecto relativo ao **caráter do conhecimento** a ser transmitido ao professor em processo de formação, o conhecimento defendido é o generalista, distante das singularidades que permeiam a prática docente

De acordo com o documento em foco:

[...] com base em tantos registros (fotogramas representativos do processo em formação), se pretende revelar o “filme” ao desvendar conhecimentos

generalizáveis e encontrar regularidades no processo de formação de professores [...] (CARDOSO; PEREZ, 2007, p. 14).

Entende-se produção do conhecimento como um processo complexo que pode se dar por meio da pesquisa científica, diferentemente do o conhecimento generalista, que tem a função de regular e controlar a atuação do professor, na medida em que esse tipo de conhecimento não possibilita uma margem de ação do docente diferenciada, de acordo com seu contexto de trabalho específico.

Quanto à **leitura de educação**, seu foco está na construção de competências gerais e na didática. O professor deve adquirir competências e saber lidar com metodologias de ensino que visam o aperfeiçoamento de sua prática. Conforme o documento:

O desafio está justamente em como criar condições para formar professores com tais competências, sem cair na tentação de sistematizar tudo e transformá-los em cumpridores de tarefas [...] (CARDOSO; PEREZ, 2007, p. 14).

Na formação continuada de professores que atuam nas redes de ensino, a estratégia é, considerando-os como profissionais que são, pautar o trabalho formativo por esse fato, tanto no que se refere à metodologia, quanto no que se refere aos espaços dedicados à formação (NOGUEIRA, 2007, p. 20).

Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. Passa-se a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social.

Diante disso, pode ser inferido que a linguagem técnica utilizada pelo Programa Escola que Vale está diretamente vinculada a esta leitura de educação, como se caracterizando como tecnicista.

Com relação ao **caráter da reflexão** defendida na formação continuada de professores pelo Programa Escola que Vale, a mesma se mostra com forte caráter prático e com o objetivo de controlar/regular problemas comuns do cotidiano docente. Não há reflexão teórica de base, mas uma crítica sobre a docência: “o grande desafio para fortalecer a qualidade do trabalho profissional é garantir um ambiente de trabalho estruturado em torno da reflexão sobre a prática pedagógica” (CARDOSO; GUIDA, 2007, p. 325).

Assim, e diante do revelado acima, a característica do profissional a ser formado pelo Programa Escola que Vale tende a se constituir como um profissional técnico, formado por

meio da aprendizagem de competências que o ajudam a regular/controlar objetivamente a sua prática. O professor é visto como um profissional, que deve ser preparado tecnicamente para atuar em sua sala de aula, ou seja, qualquer um que conheça algumas técnicas pode ser um professor.

A visão contraposta a esta, de professor como educador, como aquele que deve ser formado para atuar de forma crítica em sua sociedade, com o objetivo de formar cidadãos conscientes das problemáticas sociais da atualidade, parece não ser considerada nas diretrizes para a formação de professores do Programa Escola que Vale, uma vez que

[...] A partir da noção de competências, um novo discurso sobre a formação humana se apresenta prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de idéias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo (ARAÚJO, 2004, p. 499).

Portanto, uma formação coadunada com as prescrições neoliberais, nas quais promove a exclusão daqueles que não se enquadram desse ideário, promovendo os chamados “sobrantes”.

### **3.3.2 Do instrumento de fomento do Programa Escola que Vale: o Termo de Cooperação**

Entre as diversas modalidades de contratação que podem ser firmadas entre o poder público e as entidades que atuam no terceiro setor para viabilizar ações de interesse social, tem-se o Termo de Parceria ou também chamado de Termo de Cooperação, que é um instrumento jurídico de fomento e gestão das relações de parceria entre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIPs e o Poder Público, que foi instituído pela Lei Federal nº 9.790/99, de 23 de março de 1999.

Deste modo, esta nova ferramenta surge com a finalidade de traduzir a relação de parceria entre instituições com fins públicos, mas com diferentes formas de propriedade (pública estatal e pública não-estatal) e com natureza jurídica diferente (direito público e direito privado), sendo regido pelo novo paradigma de gestão pública, segundo a qual, existe uma correlação entre maior autonomia do gestor público e eficiência.

Para a celebração de parceria, segundo o preceituado no parágrafo 1º, Art. 10, se faz necessária a realização de consulta aos conselhos de políticas públicas<sup>44</sup> da área correspondente de atuação existente no respectivo nível de governo.

Em sua composição, de acordo com o artigo supracitado, há cláusulas obrigatórias que envolvem, dentre outros aspectos; objetivos, metas, resultados, indicadores de avaliação, mecanismos de desembolso, relatório sobre a execução e publicação de extrato do termo de parceria em modelo simplificado, em que toda a execução de seus termos deve sofrer o monitoramento e fiscalização de execução por órgão estatal parceiro, do Conselho de Política Pública da área que está ligado, comissão de avaliação, auditorias e mecanismos de controle social.

Do conjunto de dados coletados em Barcarena, leva-me às seguintes considerações:

- (a) No município de Barcarena não existe Conselho Municipal de Educação nem qualquer outro da área que pudesse acompanhar e monitorar a consecução da parceria;
- (b) Os colegiados que existem formalmente nas escolas públicas são os escolares, criados em função das exigências do MEC para receberem recursos federais, e que não têm um desempenho regular. Vale registrar que, ainda que funcionando em condições precárias, os mesmos não foram consultados.
- (c) Que nem mesmo a comunidade foi consultada.

Assim, tendo como referência o Termo de Cooperação subscrito pela Fundação Vale, Prefeitura de Barcarena e CEDAC, pode se fazer uma análise mais detalhada, segundo a qual, logo se constata que o mesmo encontra-se eivado de prescrições, expressamente denominadas como ações motivadoras para a subscrição do Ato Normativo. Das cinco prescrições que dão sustentação, tanto para o ente do terceiro setor, como o ente público, pelos menos duas chamam a atenção por seu teor mercadológico, são elas:

I - que a EDUCAÇÃO é *caminho eficaz para a inserção no mercado de trabalho*, de jovens oriundos de famílias em situação de pobreza, contribuindo dessa forma para a diminuição das desigualdades sociais;

IV - que a Vale e seu agente para ações sociais, a FUNDAÇÃO VALE, reconhecem a importância do desenvolvimento do município de BARCARENA para seu próprio crescimento como empresa (TC, 2009, p. 1).

---

<sup>44</sup> De acordo com Barbosa (2004) os Conselhos de Políticas Públicas contam com representantes da sociedade civil e do governo para deliberar e realizar o controle sobre determinadas áreas de políticas públicas, tais como; saúde, educação, assistência social, dentre outros.

Pode ser observado a intencionalidade do privado em relação espaço público. Nitidamente o mercado, como que satisfazendo as necessidades do capital sob a ilusão da proteção às classes não proprietárias. Colocando ou tentando colocar a educação numa situação servil ao mercado, ou seja, liberdade total para as ações do mercado.

No que concerne à expressão *inserção no mercado de trabalho* (inciso I), pode significar que, o Programa, a partir da operacionalização dos procedimentos, prima para que todas as suas diretrizes, ações e atividades visem, por meios dos sujeitos partícipes do Programa, propagar uma educação que estará voltada para o mercado.

Entretanto, que por mais que esteja expresso nos documentos oficiais da parceria, que a educação constitui-se no caminho para inserção no mercado, entretanto, o mesmo não se mostra verdadeiro, uma vez que entre a escola e o mercado, várias e múltiplas são as mediações existentes. É o espaço, o “[...] lócus de reprodução e lócus de produção de políticas, orientações e regras” (HORA, 2007, p. 2).

A escola, segundo Hora (2007, p. 2):

não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um lócus em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo, se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou libertação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder.

Isso pode ainda ser constatado por meio da manifestação de Cardoso (2007) quando da apresentação do Programa, ocasião em que afirma que

A gestão, a qualidade e a oferta da educação são tarefas da administração pública. No entanto, a descoberta de caminhos que viabilizem o aprimoramento da qualidade da educação é interesse de todos. Um trabalho colaborativo entre as diferentes instâncias (pública, privada e terceiro setor) pode ser de grande valia para a transformação do quadro atual, desde que haja garantia da continuidade das ações no âmbito do estado, e o respeito das regras e demandas autênticas do mundo público. Uma atuação externa, que provoque transformações locais, precisa criar raízes profundas e ramificadas para que os investimentos técnicos, emocionais e financeiros não sejam passageiros e se percam no tempo. É imprescindível que a parceria seja real, focada nos problemas que emanam do contexto em que se atua, e não unilateral, produzida a partir de teorias ou necessidades exógenas ao sistema (CARDOSO, 2007, p.15,16).

Contrapondo-se à fala da educadora citada acima, não se quer dizer que não é necessária a qualidade na gestão escolar, entretanto, quando essa qualidade que se deseja tem como pano de fundo, especificamente o mercado, a fim de que seja escamoteado o real interesse em se formar para atender os anseios puramente mercadológicos, concorda-se com

Santos (2009) quando lembra que a qualidade na e para educação é bastante complexa, “porque se trata de relações sociais e principalmente porque o produto da escola é o ser humano educado” (SANTOS, 2009, p. 333), não existindo uma relação direta entre a escola e o mercado, dadas as mediações existentes, dentre as quais destaco que

Na sua dimensão mais ampla, a mediação da escola com o processo produtivo capitalista dá-se mediante o fornecimento de uma saber geral que se articula ao saber específico e prático que se desenvolve no interior do processo produtivo, e mediante a dotação de traços ideológicos, necessários ao capital, para a grande massa de trabalhadores que constituem o corpo coletivo de trabalho (FRIGOTTO, 1984, p. 223).

Ainda sobre gestão escolar com qualidade, Santos (2001) assevera que

É importante ressaltar que consideramos a gestão numa perspectiva mais ampla, daí ser mais apropriado talvez, utilizar-se o termo administração, que envolve além dos administradores, os professores, técnicos e funcionários, porque todos são parte intrínseca da gestão, aqui considerando desde os procedimentos-meio até as práticas da sala de aula. Embora essa qualidade seja numa outra perspectiva diferente da empresa, que não se refere a um produto, mas de uma riqueza imaterial, não palpável, portanto que envolve valores, sentimentos, comportamentos, atitudes. Uma qualidade no sentido de uma educação socialmente incluyente, em todos os seus aspectos, uma qualidade de processo, em direção às mudanças requeridas notadamente em favor das populações sempre alijadas dos benefícios que a ciência e o progresso podem gerar. É a qualidade que tem a ver com a excelência humana, com o viver uma vida cheia de significação, prazer, cuidado (SANTOS, 2001, 7)

Continuando a análise sobre o Termo de Cooperação, em especial em sua Cláusula Terceira, subitem 3.2 que trata sobre as competências das partes, uma das atribuições da Fundação Vale era de “implantar e manter o processo de formação profissional continuada para professores, supervisores e diretores de escolas públicas” (TC).

Com a promoção e cumprimento dessa cláusula, o ente público acaba por corroborar efetivamente com a transferência de responsabilidade ao setor não-estatal, no momento que delega função própria do poder público a agentes externos, abdicando e se omitindo de sua competência. O pior disso tudo é que o Estado paga por isso sem o devido acompanhamento e monitoramento sistemático.

Essa constatação se materializa por meio da ausência de uma política de formação continuada em Barcarena. Esse fato, uma vez que os professores não participavam de formação continuada a partir de ações advindas do próprio município, faz com que a implantação do PEQV em Barcarena seja encarada como positiva pelos professores participantes do Programa.

Assim sendo, pode ser demonstrado, por intermédio da Tabela 14, o quantitativo de escolas e professores das séries iniciais do ensino fundamental que participaram da formação promovida pelo Programa, no eixo da Língua Portuguesa, no período de 2001 a 2008.

**Tabela 14: evolução do número de escolas e professores atendidos pelo PEQV – 2001 a 2008**

Ano	Nº de escolas atendidas pelo PEQV	nº de escolas do ensino fundamental	Δ %	Nº de professores participantes da formação continuada	Nº de professores Do ensino fundamental	Δ %
2001	06	109	5,50	40	430	9,30
2002	06	109	5,50	40	525	7,62
2003	06	98	6,12	40	544	7,35
2004	06	98	6,12	40	569	7,03
2005	12	76	15,79	92	586	15,70
2006	12	89	13,48	92	591	15,57
2007	12	84	14,29	92	526	17,49
2008	20	82	24,39	120	543	22,10

Fonte: Coordenação PEQV/SEMED  
Elaborada pelo autor

Como se pode verificar, o número de escolas e professores atendidos pelo PEQV manteve-se inalterado por toda a metade do tempo de duração do Programa, só modificando-se essa situação já no quinto ano de implantação (2005), ano que, segundo informações colhidas junto à coordenação local do Programa, dobrou o atendimento de 6 (seis) para 12 escolas, e de 40 (quarenta) professores que iniciaram a formação, para 92 professores.

No último ano de 2008, no que diz respeito à segunda fase do Programa, houve uma intensificação na inserção de escolas ao PEQV, bem como no quantitativo de professores participantes da formação continuada, passando de 12 (doze) para 20 unidades escolar, e de 92 (noventa e dois) para aproximadamente 120 docentes o que evidencia fazer parte da proposta municipal a aproximação da empresa e escola, por intermédio do fomento às parcerias em prol do suposto desenvolvimento de Barcarena.

No que tange à formação continuada de gestores, a ênfase do Programa se concentrava na ação pedagógica, a despeito da gestão administrativa como pode ser observado na manifestação da atual Coordenadora local do Programa:

Discutimos os diferentes enfoques da gestão. Não só aquela voltada para administração, mas também, e principalmente a pedagógica. Discutimos o Prova

Brasil, os dados do IDEB, as metas para rede a partir do Plano Compromisso de Todos pela Educação. O olhar que nós percebíamos antes era muito voltado para a administração e recursos financeiros, então as questões pedagógicas não eram abordadas. Hoje, o processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, em língua portuguesa e matemática é informado para o coordenador que faz um gráfico que é repassado e discutido com o diretor, ou seja, esse acompanhamento de como as crianças estão até para a tomada de decisão foi introduzido a partir da formação dada pelo Programa (PEIXOTO, 2010).

Como pode ser verificado, os gestores de escolas recebiam a formação por meio da Secretaria utilizando o material do PEQV e apoio dos coordenadores locais e regionais que definiam como linha mestre de ação dos diretores uma postura de controle e acompanhamento dos alunos por intermédio de planilhas que deveria ser encaminhadas para o agente operacionalizador do Programa ao CEDAC, a fim de sistematização do rendimento do Programa no município.

Assim, nessa dinâmica, os dados eram coletados pelo professor que os repassava para a direção, que por sua vez, repassava à SEMED que, por fim, encaminhava da forma geral, todas as informações da rede municipal para o CEDAC.

Dessa maneira se constituía o processo de formação com caráter pedagógico dado à formação dos gestores realizada pelo Programa Escola que Vale. O que pode ser caracterizada como uma formação pautada no controle e fiscalização de ações e na burocratização do trabalho preso ao preenchimento de planilhas e gráficos.

Personificando a própria escola, os gestores são apontados como co-responsáveis pela escola. O diretor é o gerente: figura de expressão máxima no Programa. É ele quem coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega responsabilidades, acompanha, cobra resultados, avalia, e replaneja a escola, e por isso é ele apontado pelo Programa como o responsável, bem como é responsabilizado pelos resultados da mesma.

Essa focalização na figura do diretor é característica de projetos de orientação para o controle da qualidade, já que neles se elege a gestão como eixo norteador de todo o processo e sendo o diretor a figura que personifica essa gestão, todos os olhares e investimentos se voltam para ele, numa via contrária a todo e qualquer projeto de gestão participativa e trabalho coletivo na escola.

Não obstante a isso, vale frisar que, de forma sutil, alguns gestores informaram que a adoção do Programa nas escolas e a conseqüente participação na formação de gestores não foi fruto de uma discussão e consenso entre a classe, uma vez que há afirmações que negam a existência de uma gestão democrática no município. Nesse sentido, foi apontado que; “(...) a

Vale fez a pesquisa, mas não houve um consenso entre a classe de diretores até porque, onde há muita indicação tem-se que engolir muitas coisas” (gestor de escola).

Assim, pode ser anotado que, a partir do relato acima, existe um direcionamento para a responsabilização do gestor nos resultados e em metas a serem alcançadas pela escola, uma vez que as ações pedagógicas são balizadas por indicadores oficiais e ao diretor/gestor não é aberto o espaço para opinar, haja vista que seu cargo é fruto de demanda de ordem política e não de escolha por parte da comunidade escolar.

Torna-se, portanto, valiosa tal constatação, considerando que o Programa estabelece como uma das estratégias a serem absorvidas na formação de gestores “ações fundamentadas em valores como de cooperação, respeito incondicional e participação coletiva”, além de propor uma concepção de “[...] espaço escolar envolta no respeito, aprendizagem, diálogo e solidariedade, para que toda a comunidade escolar tenha uma referência de convívio democrático”<sup>45</sup>. Desta feita, há uma separação entre o proposto e a concretude dos fatos em Barcarena.

Uma situação que se mostrou relevante para análise do termo de parceria, foi a contradição observada, por meio do que está prescrito em sua Cláusula Terceira, na qual se refere sobre as competências das partes envolvidas, mais especificamente no subitem 3.4, no qual define que o Município parceiro deve

- d) manter o quadro de professores-formadores que atua no PROGRAMA;
- g) manter profissionais do quadro da rede municipal para atuar na formação de gestores escolares;
- h) manter profissionais do quadro da rede municipal para atuar na formação em matemática (TERMO DE COOPERAÇÃO).

Entretanto, no início de 2007, ocorreu uma significativa mudança, haja vista a nomeação dos novos concursados na rede municipal o que acarretou uma diminuição, tanto no número de escolas atendidas como de coordenadores, tendo em vista que o quadro docente do município era formado em sua maioria por contratados

Para o presente trabalho, o fato ocorrido se mostra revelador, dada sua contradição ou descumprimento do que fora estabelecido no Termo de Cooperação, uma vez que previamente foi determinado, que o município, por meio de sua Secretaria de Educação mantivesse um quadro de professores e técnicos estáveis para atuar no Programa. Essa situação colaborou para a ocorrência de uma perda significativa em sua composição ao serem

---

<sup>45</sup> Disponível em [www.escolaquevale.com.br](http://www.escolaquevale.com.br). Acesso em 23.01.2011.

nomeados os novos concursados modificando a estrutura já consolidada da equipe de formadores locais do Programa.

Ainda sobre a análise do documento que fundamentou a relação entre o público e o privado em Barcarena, logo em suas Cláusulas Primeira e Segunda, as quais tratam sobre o objetivo genérico e objetivos específicos; foi definido que

O presente instrumento tem por objetivo genérico a cooperação entre as PARTES no processo educacional local para suporte ao programa educacional “Escola que Vale®”, Fase de Manutenção, articulado pela FUNDAÇÃO VALE no MUNICÍPIO, doravante simplesmente denominado Programa (CLÁUSULA PRIMEIRA/TC, p.1); e envolver a comunidade local (pais, alunos, professores, diretores, comerciantes e empresários) e a Secretaria de Educação no sentido de fomentar parcerias e conseqüentemente, um envolvimento maior com o processo educacional local no Município (CLÁUSULA SEGUNDA, c), p.2).

A função ideológica presente na divulgação do Termo de Cooperação, no rol dos participantes do Programa (pais, alunos, professores, diretores, comerciantes e empresários), era imprescindível para a garantia da participação e envolvimento de todos com o mesmo, e o fortalecimento do sentimento de pertencimento, que permeava as ações e a missão dos parceiros.

Em sentido mais amplo, por meio da divulgação do Programa, objetivava-se estimular o fortalecimento de ações em parceria com entidades da sociedade civil para a participação na gestão do Sistema Público de Ensino, bem como pretensamente construir uma escola de qualidade.

Ademais, era esperado que, por meio da divulgação ostensiva da parceria, a Fundação e a própria empresa Vale obtivessem credibilidade e reforço positivo de imagem perante os munícipes e setor empresarial da cidade, abrindo assim, novas perspectivas para parcerias em outros projetos e programas.

Fato que reafirma o discurso que somente por meio da iniciativa pública é inviável tal construção, uma vez que a ação do Estado carece de complementação. Neste sentido, o Termo de Cooperação (TC) ainda afirma em sua cláusula Terceira, alínea a), ser de competência comum e recíproca das partes “contribuir para que as escolas públicas se transformem em um espaço significativo, aberto para o mundo, onde se busca aprimorar a aprendizagem de todos aqueles envolvidos no processo educativo” (TC, 3.1,a, p. 2).

Com tal assertiva, conclui-se que o agente social se propõe a contribuir para que as escolas públicas se transformem em espaço de qualidade, pressupondo-se então, que sozinho o sistema público é incapaz de promovê-lo, sendo necessário entidades público-privadas

adentrarem no espaço estatal, transformando a garantia constitucional do direito à educação em filantropia empresarial, além de colocar os cidadãos à mercê da caridade e alterando o espaço público para privado.

Ainda sobre o TC, e sob a perspectiva de incapacidade de gerenciamento da gestão municipal, o mencionado instrumento em sua cláusula Terceira, subitem 3.3 e demais alíneas, assevera que é competência específica do PEQV:

a) realizar encontro entre municípios; b) promover encontros entre secretários de educação; c) oferecer formação em gestão escolar e matemática; d) acompanhar os índices oficiais de educação do Ministério da Educação e oferecer reflexões aos municípios sobre o tema com o intuito de auxiliar a melhoria contínua da educação; e) solicitar reuniões, informações e apresentações sobre o processo de formação no município; f) submeter à aprovação da Fundação Vale e da Secretaria de Educação toda e qualquer ação a ser realizada que não esteja no escopo do contrato estabelecido entre a Fundação Vale e CEDAC; g) estar submetido às regras de comunicação da Fundação Vale e da Secretaria de Educação; h) enviar trimestralmente relatório descritivo, contábil e físico-financeiro à Fundação Vale; i) informar à Fundação Vale sobre qualquer alteração de relacionamento com o governo local; j) atuar em parceria com as demais instituições vinculadas à Fundação Vale e ao governo local; k) utilizar os recursos disponibilizados conforme o previsto; l) autorizar compras de materiais para atualização do acervo da biblioteca da Casa do Professor; m) garantir que os investimentos efetuados sejam preservados e otimizados; n) em relação à Casa do Professor: n.1) garantir o bom funcionamento da Casa do Professor em parceria com a Secretaria de Educação; n.2) pagar contas da Casa do Professor: telefone (valor máximo mensal de R\$ 250,00), internet (valor máximo mensal de R\$ 200,00) e serviços / manutenção (valor máximo mensal de R\$ 100,00).

Chama a atenção o fato de que, embora estivesse prevista a realização de encontros ente secretários de educação, entretanto, durante os oito anos de vigência da parceria com o município apenas uma única vez a gestora da Secretaria de Educação foi convidada pelo Programa a participar do seminário anual realizado com os professores participantes da formação. Fato que contradiz o prescrito na “alínea b” acima referida, uma vez que estava previsto reuniões com os secretários de educação. Diante disso, parece evidente que o Programa foi sendo desenvolvido no município de Barcarena, porém, sem o devido acompanhamento mais eficaz do próprio representante do ente público, mesmo porque inexistia colegiado gestor na área, ficando na dependência do Conselho Estadual de Educação.

Na verdade, pode ainda ser verificado que, segundo o Termo de cooperação, a maioria das atribuições do Programa, está vinculada à prestação de informações não à SEMED, porém com maior ênfase para a Fundação Vale, como por exemplo, o prescrito na “alínea f”: “*enviar trimestralmente relatório descritivo, contábil e físico-financeiro à*

**Fundação Vale**”, não sendo cumprido com isso, o princípio constitucional da transparência, já que os recursos que financiam a parceria são públicos.

Interessante observar que ao Programa, não recai nenhuma obrigação de prestação e/ou apresentação ao município de relatórios demonstrativos que apontem a evolução ou mesmo involução do processo. Essa situação pode significar uma possível alienação do município, além de posicioná-lo apenas como subjugado aos ditames impostos pelo parceiro não-estatal.

Outra atribuição sob responsabilidade do Programa, diz respeito ao que consta na *“alínea l”*: ***“autorizar compras de materiais para atualização do acervo da biblioteca da Casa do Professor”***.

Com relação a esta prescrição, embora já tenha sido comentado às fls 101, cabe a reafirmação de que a biblioteca da Casa do Professor apresenta inúmeras deficiências, tanto com relação ao mobiliário, como em relação ao seu acervo propriamente dito. A biblioteca conta apenas com livros didáticos utilizados pelas escolas e recebidos do MEC. As únicas publicações advindas do Programa estão limitadas a periódicos e textos utilizados na formação dos professores. O que se percebe é um grande acúmulo de material resultante de oficinas e trabalhos escolares, não sendo percebido, portanto, investimento de vulto durante o período da parceria.

Por fim, em relação às atribuições do Programa Escola que Vale, cabe enfatizar o prescrito na *“alínea n”* no que, especificamente trata sobre a responsabilidade do Programa com relação ao funcionamento da Casa do Professor:

n) em relação à Casa do Professor: garantir o bom funcionamento da Casa do Professor em parceria com a Secretaria de Educação; pagar contas da Casa do Professor: telefone (valor máximo mensal de R\$ 250,00), internet (valor máximo mensal de R\$ 200,00) e serviços / manutenção (valor máximo mensal de R\$ 100,00).

Sobre a prescrição acima, torna-se obrigatória a análise sobre o montante de recursos que o setor não-estatal está obrigado a empregar para o “bom funcionamento” da Casa do Professor. Dentre as contas previamente definidas, consideradas como despesas fixas: telefone, internet e manutenção, foi destinado um teto máximo de R\$ 550,00 (quinhentos e cinquenta reais), valor, salvo melhor análise, extremamente irrisório diante da magnitude empresarial que representa a empresa Vale e mesmo do que a Fundação propaga em seus canais de comunicação institucional.

Vale ressaltar que a Casa do Professor nas palavras de Anjos (2010),

[...] foi pensada pelo Programa, como o espaço para dar suporte para esses quarenta professores que estavam recebendo a formação. A Casa do Professor veio trazer também um suporte na questão da internet em que os professores deveriam fazer cursos para aprender a como utilizar os computadores e no momento em que alguém desejasse fazer um trabalho na escola. Serviu também para os alunos pudessem vir até a Casa do Professor.

É interessante registrar ainda que, proporcionalmente, ao município coube a maior parte, uma vez que o município deveria arcar com o pagamento da locação do imóvel, manter as condições materiais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula/nas escolas e para a realização de atividades na Casa do professor, além de garantir a manutenção da Casa do Professor com aquisição de materiais de limpeza, disponibilização de pessoal, pagamento de luz, água, etc. Vale frisar que, atualmente a Casa do professor encontra-se sem acesso ao serviço de internet, bem como somente dois microcomputadores encontram-se em condições de utilização.

Com relação às competências destinadas ao Município, definidas no subitem 3.4 da Cláusula Terceira, estão:

a) Fornecer no início do ano letivo dados de rendimento (aprovação, reprovação, evasão e defasagem idade/série); b) fornecer no início do ano letivo dados de matrícula, número de professores, diretores e supervisores; c) manter a coordenadora local no quadro da Secretaria para atuar em conjunto com as ações do PROGRAMA; d) manter o quadro de professores-formadores que atua no PROGRAMA; e) garantir horário de trabalho coletivo aos professores, diretores, supervisores/professores-formadores para o aprimoramento da prática pedagógica, sem dispensa dos alunos; f) assegurar a participação dos supervisores e diretores nas ações de formação; g) manter profissionais do quadro da rede municipal para atuar na formação de gestores escolares; h) manter profissionais do quadro da rede municipal para atuar na formação em matemática; i) manter as condições materiais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula/nas escolas e para a realização de atividades na Casa do professor; j) em relação à Casa do Professor: garantir a manutenção da Casa do Professor (materiais de limpeza, pessoal, luz, água); manter funcionários para o funcionamento adequado da Casa do Professor (TC, p.4).

Como se pode perceber, as deliberações encaminhadas sobre as atribuições inerentes ao ente público são assim, transferidas ao agente privado, como se ele fosse o responsável pelas políticas de gestão educacional em Barcarena. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) precisava seguir as orientações do CEDAC, que fora contratado pela Fundação Vale para o assessoramento na execução do projeto. Sendo assim, a fiscalização, aplicação de avaliação externa, exames e verificação no cumprimento de prazos, elaboração de material didático, bem como a certificação no alcance das etapas era incumbência da OSCIP.

À SEMED, cabia o encaminhamento, por meio da coordenação do Programa no município, das orientações locais, tais como: reuniões coletivas, orientações escritas, reuniões nas escolas, entre outros. Todas as ações da Secretaria se constituíam em pura obediência às determinadas pela OSCIP.

Portanto, era competência do município fornecer no início do ano letivo dados de rendimento (aprovação, reprovação, evasão e defasagem idade/série), bem como dados de matrícula, número de professores, diretores e supervisores, a fim de atender às prescrições definidas no instrumento normativo, que dentre elas consta em seu inciso V; “que a Fundação Vale e o Município desejam ser parceiros em prol do desenvolvimento de Barcarena e de seus habitantes, principalmente àqueles em idade escolar” (TC, Inciso V, p. 1).

Com isso o Programa/CEDAC passou a deter todo o controle dos dados estatísticos emanados da SEMED, propiciando com isso, que este monitorasse o bom ou mau desenvolvimento das escolas da rede. Dessa feita, transfere-se, portanto, o poder de comando da SEMED para a entidade público-privada deixando-a a serviço de suas influências, políticas e determinações.

Dentre os dados estatísticos que rotineiramente a SEMED encaminhava para o Programa/CEDAC ao longo da vigência do convênio, é mister se analisar aqueles referentes à situação de aprovação, reprovação e evasão desde o ano anterior à celebração do convênio (2000) e sua evolução ou involução no período de vigência, em sua fase de consolidação.

Tabela 15: Taxa de Aprovação, Reprovação e evasão no Ensino Fundamental - Barcarena/PA - 2000-2008

ANO	TAXA (%)				TOTAL
	Nº MATRÍCULA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	EVASÃO	
2000	11.231	50,80	19,30	29,90	100
2001	10.508	62,70	22,50	14,80	
2002	11.296	67,10	21,60	11,30	
2003	13.212	69,60	19,40	11,00	
2004	12.954	68,90	21,40	9,70	
2005	13.542	70,50	19,70	9,80	
2006 <sup>46</sup>	14.367	67,22	18,94	13,84	
2007	14.616	77,40	18,70	3,90	
2008	15.442	74,90	20,00	5,10	
2009	15.669	Não informado			

Fonte: MEC/IDESP/SEDUC

Elaboração: autor

<sup>46</sup> Os dados de 2006 foram coletados junto à SEMED.

Segundo dados da Tabela 15, acima, o índice de aprovação no ensino fundamental no ano de 2000, ou seja, um ano antes da implantação do Programa em Barcarena correspondia a 50,8% do total de alunos matriculados naquele ano. Somando-se os indicadores entendidos com negativos para a rede de ensino, percebe-se que quase 50% dos alunos matriculados não lograram êxito de aprovação ou mesmo evadiram-se da rede municipal, no ensino fundamental. Entretanto, se mostra necessário ressaltar que naquele ano a maior incidência negativa, residia na elevada taxa de evasão escolar, com quase 30% do total de matrículas.

Esses elementos, na época, revelaram um quadro problemático para a gestão da educação municipal, argumento levantado como hipótese para a celebração da parceria com a Fundação Vale.

Tomando-se a evolução dos dados referentes à aprovação da rede de ensino fundamental, percebe-se que diferentemente do que é propagado pelo PEQV, o índice de aprovação não se mostrou crescente, ao contrário, nos anos de 2004, 2006 e 2008, esses índices foram sempre menores em relação aos anos respectivamente anteriores, ou seja, ainda que ao final de 2008 o índice geral de aprovação se mostrou superior relação a 2000, entretanto, não se pode vangloriar de que o Programa propiciou melhoras constantes e lineares. Pior, o convênio em sua segunda etapa, encerra-se com uma variação percentual decrescente em relação a 2007, com cerca de 3,23% de decréscimo.

Quando se analisa a situação de evolução percentual de reprovação dos alunos matriculados na rede de ensino fundamental no mesmo período, percebe-se que SOMENTE nos anos de 2006 e 2007 as taxas de reprovação estiveram abaixo do percentual alcançado no ano anterior ao início do Programa em Barcarena, ou seja, em 2000. Nos demais anos, todos apontaram índices percentuais de reprovação superiores ao ano-base da pesquisa.

Vale dizer que a média percentual de reprovação durante a vigência do convênio representou cerca de 20,14%, ou seja, a média se mostrou crescente em relação ao que vivenciava a gestão educacional de Barcarena antes do Programa. PIOR, o índice de reprovação desse nível de ensino apresentou aumento real de 4,17% com a implantação do PEQV. Não obstante ao cenário demonstrado, é preciso registrar que no mesmo período houve a redução significativa no índice percentual de evasão escolar para esse nível de ensino.

Diante disso, esses dados revelam, matematicamente e concretamente de forma cabal, que o Programa não foi exitoso em seus propósitos de que, por meio da formação continuada dos professores desse nível de ensino, bem como pelo estabelecimento de “(...) parceria com os gestores públicos que colabore na estruturação da rede de ensino será,

eminentemente, possível alcançar resultados na aprendizagem dos alunos na sala de aula” (CARDOSO, 2007, p. 14).

De posse e, por meio da materialidade dos fatos, diversos aspectos, inicialmente negativos, tendem a contradizer o posicionamento apresentado pela SEMED. Exemplo disso é a constatação, dentre outras situações, da ausência de uma política educacional coesa que norteie as ações do município. O que se quer demonstrar é que os encaminhamentos que partem da SEMED para as escolas ocorrem de forma descoordenada, quase que informal, aleatória, episódica e eventual. Decisões ou encaminhamentos são tomados a partir de necessidades imediatas surgidas no cotidiano, sem um planejamento orgânico sistemático.

Outro fator muito negativo é que, com a pretensa implementação do Programa, ainda assim inexiste um Plano Anual de Trabalho com metas e ações pré-estabelecidas. Outro ponto que se mostra altamente negativo na condução da gestão de ensino é o fato de que a escolha de diretores ainda ocorre por indicação e os canais de participação também não funcionam.

Ações como essas descritas apenas fragilizam a gestão do município e, concomitantemente, fortalecem as ações do agente privado, o qual passa a dizer o que deve ser feito, quando e como.

Assim, diante das brechas provocadas pela gestão municipal, e contando a seu favor, as inconsistências citadas, o Programa Escola que Vale se inseriu na gestão da educação do município e tornou-se o carro chefe da SEMED, a qual unificou entre as escolas da rede as diretrizes pedagógicas do Programa implantando uma proposta de trabalho única, estabelecendo referências acerca da política educacional municipal, uma vez inexistam diretrizes que norteassem a gestão educacional do município.

Ainda empreendendo-se análise sobre o TC, o mesmo em sua Cláusula Terceira, subitem 3.3, alínea d) que trata sobre a competência do PEQV, define que ao mesmo compete “acompanhar os índices oficiais de educação do Ministério da Educação e oferecer reflexões aos municípios sobre o tema com o intuito de auxiliar a melhoria contínua da educação (TC, 3.3, d), p. 3).

Assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>47</sup> do município passou a ser analisado, a fim acompanhamento e possibilidade de melhora dos mesmos. Para melhor compreensão da evolução do IDEB de Barcarena, foi demonstrado na Tabela 16, os

---

<sup>47</sup> O Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série) então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 0,5, ou seja, Ideb = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá Ideb = 5,0. Disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

dados referentes à evolução do mencionado indicador de desempenho, tendo como parâmetros as metas projetadas para o município de Barcarena, no anos de 2005, 2007 e 2009.

Tabela 16: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005, 2007 e 2008 - Barcarena

BARCARENA	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)					
	2005		2007		2009	
	META	ALCANÇADO	META	ALCANÇADO	META	ALCANÇADO
	3,0	3,3	3,0	3,4	3,4	3,4

Fonte: INEP/MEC

Elaboração: autor.

Dos dados apresentados na Tabela 16 acima, verifica-se que no ano de 2005, o índice observado no município já superava a meta estabelecida para aquele ano em cerca de 10%. No que tange aos resultados obtidos em 2007, a meta, mais uma vez foi suplantada, desta feita em cerca de 13,33%, e a variação percentual de crescimento entre os dois períodos foi igual a 3,03%.

Nessa dimensão, foi firmado no último ano da gestão do prefeito Laurival Magno, em 2008, o Termo de Cooperação Técnica nº 13.175, nos termos do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Este termo estabelecia um acordo entre o Ministério da Educação- MEC e o município com a finalidade de “conjugar esforços para a promoção de ações e atividades que contribuíssem para o processo de desenvolvimento educacional, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” (TC, 2008, p.1).

O desenvolvimento do Termo ocorre por intermédio de quatro indicadores: Gestão Educacional, Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar, Práticas Pedagógicas e Avaliação e infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos, os quais apresentam subfatores e uma pontuação correspondente.

A partir destes indicadores é feita uma síntese das dimensões que corresponde a um diagnóstico da realidade educacional do município. Assim, a partir dessa vistoria, são encaminhadas as demandas, assim como as ações a serem desenvolvidas.

Maior ênfase se aplica na explanação o indicador Gestão Educacional e dois subitens que constituem o mesmo: Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino e Comunicação com a Sociedade. Este estabelece como necessário e promotor de pontuação máxima:

Quando existir, por parte da SME e de todas as escolas, acordos com parceiros externos (ONGs, Institutos, Fundações etc) para o desenvolvimento de atividades

complementares às realizadas nas escolas, visando a formação integral dos alunos. (PLANO DE AÇÃO ARTICULADA – PAR, 2008).

Além de estabelecer que:

Quando as escolas da rede utilizam metodologias específicas para o desenvolvimento do ensino, fornecidas por parceiros externos (ONG, Institutos, Fundações etc.). Essas metodologias têm trazido, comprovadamente, resultados positivos à aprendizagem dos alunos; o conteúdo e objetivos do método foram discutidos pela comunidade escolar; a metodologia adotada está inserida no PME e no respectivo PP da escola; os professores sentem-se seguros na aplicação e recebem a devida capacitação para colocá-las em prática (PAR, 2008).

É importante registrar que nos subitens mencionados, o município de Barcarena, obteve a pontuação máxima – quatro pontos- o que leva a inferir que o município opera a partir das determinações do MEC e entidades parceiras. Ressalta-se ainda, que desde 2001, início da parceria com a Fundação Vale, o município angariou a nota máxima para o subitem Gestão Democrática: articulação e desenvolvimento dos sistemas de ensino. No entanto, verifica-se uma contradição, no segundo subitem.

À medida que todas as escolas da rede do ensino fundamental aderiram à metodologia do PEQV e, de acordo com todos os dados anteriormente explorados, esse método não trouxe resultados positivos à aprendizagem, tão pouco foi discutido previamente com a comunidade escolar e inserida no Plano Municipal de Educação. Posto que este ainda esteja em fase de elaboração e discussão, não se pode dizer que lá está se democratizando a gestão escolar, conforme preconiza a CF de 1988 em seu Artigo 206.

Nesse sentido, esses indicadores servem para diagnosticar, avaliar e indicar o grau de eficiência e eficácia da política pública implantada que aqui se torna função público-privada e não mais estatal. Concebida assim, a avaliação transcende ao mero uso de técnicas ou procedimentos de medida, e reveste-se de caráter ideológico, político. Há em todo e qualquer movimento avaliativo, quereres e interesses, conotações e denotações de valores. E os há, mais ainda, quando tomamos a avaliação dentro de uma visão mais abrangente: a dos processos de regulação e desregulação da educação – avaliação externa – já que, o trabalho de avaliadores “funciona como recurso para satisfazer determinados interesses e valores” sendo a seleção de objetivos, técnicas e audiências uma decisão que reflete necessariamente as filiações políticas dos avaliadores (AFONSO, 2000, p. 20).

Como o próprio termo já indica, a avaliação externa presume ser organizada por sujeitos não presentes no processo, para comprovar ou verificar resultados que o espaço avaliado foi capaz de produzir. Trabalhando em nome de uma “pseudo-qualidade”, ela controla todo o processo, dita normas, indica o que deve ser ensinado, como, quando, o que

deve ser feito, como e por quem, mesmo sem participar diretamente do processo. Independentemente de que se constitua como normativa, criterial ou formativa, a avaliação externa possui o poder de indicar e/ou condicionar os rumos, os caminhos que os avaliados deverão percorrer, se quiserem ‘se sair bem’ nesse processo. Assim, “[...] as modalidades de avaliações externas (ou administrativas) tendem a transformar-se em fatores que condicionam as opções pedagógicas e profissionais” (AFONSO, 2000, p. 40).

Esse controle exercido pela avaliação externa ameaça a autonomia dos envolvidos e descarta qualquer possibilidade de ação que não esteja prescrita nos seus receituários.

A argumentação acima aponta para as seguintes questões:

- a) O atestado da submissão das redes escolares aos processos de avaliação externa “(...) como prerrogativa política de auferição de usos feitos dos recursos públicos (...)” (MARTINS, 2002, p. 135), nesse caso, privados e público-privados;
- b) O processo de “adequação” da educação nos municípios parceiros aos princípios de mercado.

Segundo Gentilli (2002, p.155-156), são três as premissas que têm balizado a criação do novo senso comum em relação à necessidade da adoção de avaliações de caráter externo, no âmbito educacional, e que encontram-se subjacentes em programas de qualidade, a saber:

(a) que a educação (nas atuais condições) não responde às demandas e às exigências do mercado; (b) que a educação (em condições ideais de desenvolvimento) deve responder e ajustar-se a elas; (c) que certos instrumentos (científicos) de mediação nos permitem indagar acerca do grau de ajuste educação-mercado e propor mecanismos corretivos apropriados (GENTILLI, 2002, p. 155-156).

De caráter exclusivamente quantitativo, o modelo avaliativo externo contribui para o engessamento do processo de ensinar e aprender, bem como ao de gestão. Em nome da busca de uma qualidade, todo o processo de controle e fiscalização se legitima, passando-se a concordar com ele, como premissa para o sucesso.

Diante das análises realizadas, fica demonstrado que a gestão educacional do município de Barcarena, a contar de 2001, com a implementação do Programa Escola que Vale em todas as escolas da rede do município, subordinou-se ao comando de um Programa de fundamentos neoliberais, desenvolvido por uma entidade do terceiro setor, a Fundação Vale, não se preocupando em fazer um acompanhamento do que lá é realizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Que considerações podem ser construídas?

O estudo que me propus realizar para tentar desvendar o intrincado caminho que levaria às respostas para minhas inquietações sobre as relações entre o público e o privado na educação básica teve como palco principal, a parceria estabelecida entre a Prefeitura de Barcarena e a Fundação Vale, na gestão educacional do município no período compreendido entre os anos de 2000 a 2008, parceria que se materializou como produto do processo de Reforma do Estado brasileiro.

É importante registrar que, apesar desse caminho ter sido trilhado com o surgimento de muitos espinhos ao longo de seu percurso, no entanto, ao final da jornada, se mostrou como refrigério, uma vez que me permitiu avançar um pouco na direção almejada.

Outro fator relevante que precisa ser dito é que as “conclusões” aqui apresentadas, de maneira alguma implicam em conclusões não sujeitas à modificações pelo aprofundamento do estudo ou mesmo do enfoque. São aproximações que, portanto, demonstram até onde pude chegar.

Intencionando desvelar o objeto da pesquisa, inicialmente foi realizado um caminho teórico com a finalidade de conhecer as verdadeiras e múltiplas determinações que envolvem a presença do privado no interior de instituições públicas à luz da Reforma do Estado brasileiro. Para isso, foram analisados os desdobramentos que o privado vem assumindo na gestão educacional pública com a finalidade de compreender o atual processo de mercantilização desencadeado na educação pública brasileira.

De maneira breve, foi apresentada reflexão acerca da origem do público, do privado e do público-privado, tentando centralizar, como produto dessa relação, o público não-estatal, traduzido em terceiro setor, que é o termo eivado de ambigüidades e imprecisões, para dar conta de diferentes instituições e atuações, o que pode ter um caráter ideológico. Portanto, foi importante ter discutido o terceiro setor, a partir de seu conceito, seus aspectos jurídicos, e instrumentos que o legalizaram, bem como sua materialização, focada neste trabalho, por intermédio da Fundação Vale.

Foi observado ainda que pelo ideário neoliberal, os Estados passaram por reformas necessárias ao bom funcionamento do mercado; a educação, bem como os demais direitos sociais passaram a ser administrados sob a lógica privatista, tendo por base nos princípios que

orientam essa lógica, tais como a eficiência, a competitividade e os resultados e eficácia, independentemente dos meios utilizados para atingi-los.

Nesse contexto, o Estado deixa de ser o principal promotor dos direitos sociais, passando a figurar mais como um regulador na execução desses direitos, dentre eles, a educação. No caso do advento da parceria público-privada, bem como no que tange ao do Programa Escola que Vale - PEQV analisado nessa dissertação pode-se dizer que o mesmo é subproduto atrelado à década de 1990 no Brasil, no qual se destaca a promulgação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual foram criados setores de ações estatais para o atendimento de políticas públicas, que antes eram de exclusiva responsabilidade do Estado.

A educação passa a figurar como uma ação não-exclusiva do Estado. Para tanto, foi proposta a transferência da promoção do direito à educação para o público não-estatal, aqui entendido enquanto esfera de atuação privada dentro do espaço público.

Nesse sentido, não se pode esquecer sobre a existência de instrumentos normativos legais (legislação federal) que tratam e regulamentam as entidades do Terceiro Setor (Organizações Sociais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público), enquanto principais agentes responsáveis pela execução de políticas públicas para educação. O que acaba por garantir um respaldo em nível federal para a constituição das parcerias público-privadas, formalizando, assim, a participação da sociedade civil na promoção dos direitos sociais.

Assim, e diante do discurso hegemônico de incapacidade unilateral do Estado em gerir os serviços públicos, em especial a educação, diversas medidas são propostas com a finalidade de imprimir qualidade e sanar a situação precária em que se encontram as escolas e a gestão educacional de estados e municípios. Dentre as muitas proposições, destacam-se; programas de formação, estratégias de avaliação, convênios entre o sistema público e o terceiro setor, etc.

O terceiro setor, por meio de entidades público-privadas, expande a soberania empresarial no espaço público, retira da arena política e pública os conflitos sociais e converte a Sociedade Civil num espaço ideológico de realização de parcerias, esvaziando o político porque ações realizadas pelo público não-estatal não dependem e nem acatam a participação dos sujeitos envolvidos nessas ações.

A fragilidade do Brasil no início dos anos 1990, nas áreas econômica, social e política, possibilitou a realização das condições necessárias à instauração dessa nova ordem de gerenciamento do capital no mundo, e de todos os mecanismos necessários à sua

implementação, no país. Dentre esses mecanismos, o rearranjo público-privado destaca-se pela sua extrema funcionalidade aos propósitos da ordem: ele consegue constituir-se como instrumento e consequência desse processo, como mecanismo e resposta neoliberal às mazelas da questão social.

Sob o discurso da solidariedade social empresarial, o privado se transveste em organizações não-governamentais, sem fins lucrativos, constituindo uma nova modalidade de maximização dos lucros, garantindo com isso, o domínio empresarial sobre o espaço público-estatal, e fomentando o segmento público-privado, quando se consolida a desnecessidade do público.

De modo geral, em todas as instâncias, procedimentos, ações e deliberações emanados do “Programa Escola que Vale”, ficou clara a estratégia do Programa em transferir o poder de comando e governança da política pública educacional da Secretaria Municipal de Educação para a entidade público-privada, deixando-a à mercê das suas influências, políticas e determinações.

A bem da verdade, não se pode afirmar que o que ocorreu na Rede Municipal de Educação de Barcarena, enquanto ela se manteve sob a gerência do PEQV, tenha sido um verdadeiro retrocesso, do ponto de vista da produção de indicadores educacionais, uma vez que, das análises realizadas, foi verificado, por exemplo, que o índice de evasão escolar no nível de ensino fundamental em 2000, ano anterior à celebração da parceria, era de 29,9% e que, ao final da parceria em 2008, foi reduzido para 5,10%, ou seja, uma variação positiva de cerca de 486,27%.

Entretanto, não se pode afirmar que esta melhora se deva exclusivamente, à implantação do Programa Escola que Vale, uma vez que não se deve esquecer de que o MEC também estabelece um conjunto de políticas educacionais, e que o município de Barcarena foi contemplado, tais como: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e outros, além do O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Além do que, não considero que seja pela via meritocrática centrada no individualismo, nas competências, segundo a lógica mercantil, que os avanços chegarão para a educação do município, porque está na essência dessa lógica a desigualdade social, a excludência. Além do que a formação humana não pode ser comparada com a produção de mercadorias e bens.

Compactua-se com Programa com relação à importância dos dados estatísticos no planejamento e avaliação das políticas públicas, de se corrigir o fluxo escolar, de se garantir a

alfabetização de todas as crianças no primeiro ano de escolaridade do Ensino Fundamental, de se acompanhar o desempenho dos alunos, de se qualificar todos os profissionais e remunerá-los compativelmente com as atividades desempenhadas; entretanto, discorda-se veementemente, das dimensões estruturais e dos fins a que se destinavam tais ações, enquanto subterfúgios do processo de desestatização que se instaurou no município estudado.

Discorda-se ainda, da possibilidade de entidades público-privadas se apoderarem do espaço estatal, transformando cidadania em filantropia, desapropriando o ser humano profissional da sua característica produtora e criadora “(...) que se realiza tão somente através do trabalho que é criação, e não da ocupação que é serviço” (MONTAÑO, 2005, p. 59), destituindo direitos socialmente conquistados ao colocar o cidadão a mercê da caridade humana, transformando o espaço público em espaço privado de mendicância da benevolência particular, e transpondo a solidariedade sistêmica para a solidariedade individual/privada.

Ademais, na contramão dessa constatação, pesa contra o Programa Escola que Vale, o fato de que um importante fator primordial de análise, que poderia apontar a excelência de sua implantação e desenvolvimento na rede municipal de ensino, contraditoriamente, se mostrou negativo ao final do período de vigência da parceria, até mesmo daquilo que a empresa considera como qualidade educacional, com a qual eu não concordo. Trata-se do índice de reprovação do ensino fundamental entre os anos 2000 a 2008, no qual dos oito anos de convênio, somente em dois anos (2006 e 2007) as taxas de reprovação estiveram abaixo do percentual alcançado um ano antes do início do programa em Barcarena, e que, a média percentual de reprovação durante a vigência do convênio representou cerca de 20,14%, ou seja, a média se mostrou crescente em relação ao que vivenciava a gestão educacional de Barcarena antes do Programa. PIOR, o índice de reprovação desse nível de ensino apresentou aumento real de 4,17% com a implantação do PEQV, o que não quer dizer que se tivessem alcançado tal índice poderia significar melhoria da educação pública.

Nesse sentido, o Programa Escola que Vale materializou-se como um bem articulado modelo da responsabilidade social e empresarial aventada pelo terceiro setor. O que, em sua concepção se mostrou eivado da essência mercadológica, apontando em suas entrelinhas a ineficiência da gestão pública, na qual os gastos públicos são exorbitantes como resultados da incompetência gerencial.

Analisado o Programa, facilmente se percebeu a recorrência de técnicas para a implementação na gestão educacional, puramente fruto do tecnicismo, nas quais ferramentas de gestão são apresentadas como propostas racionais para o alcance da eficiência educacional em seus níveis de ensino.

É verdade que não poderia ser diferente a intencionalidade do Programa, uma vez que sua concepção escancara o teor empresarial, no qual se afirma que maior produtividade, inexoravelmente, conduz à lucratividade da organização por meio da racionalização do trabalho, pela busca incessante da eficiência e eficácia. Ficam claros assim, os objetivos da empresa Vale em criar uma boa imagem perante a comunidade externa, na tentativa de minimizar os efeitos negativos de sua presença invasiva e exploratória nos diversos municípios em que se faz presente.

Em contrapartida, é preciso que se afirme a necessidade da adoção, por parte da gestão educacional, de alguns mecanismos voltados para a obtenção da qualidade educacional, uma vez que, por intermédio da boa gestão educacional deve ser buscado o cumprimento de princípios sociais e a formação de homens e mulheres, em sua plena formação pessoal e profissional.

Esse é, salvo melhor entendimento, o grande mérito dessa pesquisa: a elucidação de um processo até então incógnito no Município, sustentado por um forte apelo midiático e encoberto pela ideologia da “nova cidadania”.

Ademais, o que se pôde depreender da parceria entre Barcarena e a Fundação Vale, foi que, a partir do momento em que o município passou a se sujeitar diante das normas e orientações do Programa, com vistas ao alcance de índices de desempenho, se percebeu um aumento do grau de submissão da esfera pública pela esfera privada.

Finalmente e, diante das análises realizadas, revela-se evidente a filiação do Programa Escola que Vale ao projeto neoliberal de reconfiguração do papel do Estado, na contemporaneidade, por meio da instrumentalização de parcerias no âmbito do terceiro setor. Sublimando uma nova maneira de gerir a educação, com mais eficiência e menor custo, essa parceria levou para dentro do espaço público-estatal a ideologia empresarial, impondo uma nova lógica à educação: a do Mercado.

Entende-se que o problema está no ideário que orienta o planejamento e a execução das políticas públicas, tornando a escola reflexo do descaso e oportunismo que cercam e embasam essas políticas. Isso implica que,

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2005, p.25).

A partir do momento em que as políticas públicas revestirem-se de caráter eminentemente público e passarem a ser realmente prioritárias, planejadas, antecipatórias, implantadas e implementadas com seriedade e compromisso político, a escola poderá ser construída uma travessia para uma nova sociedade.

Por fim, acredito ter sido apresentado à Barcarena alguma contribuição ao debate sobre as suas políticas públicas educacionais.

## Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs). *O público e o privado na educação* – interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AGNELLI, Roger. In: CARDDOSO, Beatriz. **Ensinar:** tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007

ANJOS, Roberto Carlos Dias dos. [entrevista]. Entrevista concedida a Klêner Kleni Costa Bryto na Secretaria Municipal de Educação, 2010. Barcarena/Pa.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho* – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A pedagogia das competências. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004

ARRUDA, Ana Lúcia Borba de. Adoção do modelo gerencial de gestão no âmbito da educação municipal e desafios à construção de uma sociedade multicultural. Disponível em <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais)>. Acesso em 29 mai.2009.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 56).

BARBOSA, Maria de Nazaré Lins. Os termos de parceria como alternativa aos convênios - aspectos jurídicos. In: SZAZI, Eduardo. **Terceiro Setor: temas polêmicos 1**. São Paulo: Peirópolis,2004.

BARRETO, Maria I. As organizações sociais na reforma do Estado brasileiro. In: PEREIRA, Luiz C. B. e GRAU, Nuria C. (Orgs.). *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 2001.

BERNARDO, João. **Capital, Sindicatos e Gestores**. São Paulo : Edições Vértice, 1987.

BERNARDO, João. **Estado – a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BERNARDO, João. **Transnacionalização do capital, e fragmentação dos trabalhadores, ainda há lugar para os sindicatos?** São Paulo: Boitempo, 2000.

BIANCHETTI, Roberto G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época, nº 56).

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional** – LDBEN. Lei n. 9.394/96. Brasília, 20.12.1996.

\_\_\_\_\_. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Plano Nacional de Educação – PNE. Lei n. 10.172/01. Brasília, 09.01.2001. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 12.06.2009.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (orgs). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas 2003.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Ano 47, v.120, n.1, p.7-35, jan./abr., 1996.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos. Bresser e SPINK, Peter (orgs). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma da nova gestão pública. *Revista do Serviço Público*, 53. (1), jan-mar, 2002.

BUENO, Carmelita Cristina de Oliveira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Público e Privado: A Educação Especial na Dança de Responsabilidades**. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (orgs). **O Público e o Privado na Educação. Interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

CARDOSO, Beatriz; LERNER Delia; NOGUEIRA Neide; PEREZ Tereza (Orgs). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARDOSO, Beatriz; PEREIRA, Maria Cristina Ribeiro; PEREZ, Maria Tereza. In: **Textos do Brasil: Educação para um desenvolvimento humano e social no Brasil**. 7 ed. Ministério das Relações Exteriores, 2001.

CARDOSO, Ruth C. L. “Fortalecimento da sociedade civil”. Em IOSCHPE, Evelyn Berg (org.). 3º setor: desenvolvimento social sustentado. São Paulo/Rio de Janeiro: Gife/Paz e Terra, 1997.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. IN: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAUI, Marilena. *A universidade operacional*. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search>>. Acesso em: 11.06.2009.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Cortez, Niterói – RJ.2005

DA MATTA, R. **O Que Faz do Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira**. Goiânia: UCG, 2003.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanelia. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Malheiros Editora, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. **O público e o privado em educação**. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br/download>>. Acesso em: 13.06.2009.

\_\_\_\_\_. **Gestão escolar democrática – a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia**. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

DUPAS, Gilberto. *Tensões contemporâneas entre o público e o privado*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: SILVA, T.T. da; GENTILI, P. (Org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – Visões Críticas*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FALCONER, Andrés P.; VILELA, Roberto. *Recursos privados para fins públicos – as grantmakers brasileiras*. São Paulo: Petrópolis: GIFE, 2001.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder – formação do patronato político brasileiro**. São Paulo. Globo, 1991.

FRIGOTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1984.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**: São Paulo: Cortez, 1991, p. 69-90.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FUNDAÇÃO VALE. Disponível em: <[www.escolaquevale.org.br](http://www.escolaquevale.org.br)>. Acesso em 05.06.2009.

GAIOLFATTO, Nádia. **Reforma do Estado e educação no Brasil: perspectivas presentes na produção acadêmica**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25>>. Acesso em 11.06.2009.

GENTILI, Pablo. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional**. In: SILVA, T.T. da; GENTILI, P. (Org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – Visões Críticas*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GESTOR DE ESCOLA. [entrevista]. Entrevista concedida a Klêner Kleni Costa Bryto na Secretaria Municipal de Educação, 2010. Barcarena/PA.

GONH, Maria da Glória. **Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em Educação: participação, cidadania e descentralização**. In. SOUZA, Donaldo Bello de. (org). **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação, trabalho e lutas sociais**. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. A *cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires, Argentina: CLASCO, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1984.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel**. 15 ed. Porto Alegre: L&PM Editores S/A, 2000.

GURGEL, Cláudio Roberto Marques. Gestão Pública Democrática. In **Revista Gestão Pública**. Escola de Governo do Estado do Pará, Ano 1. n. 2. Janeiro-Junho/2008, p. 13-33.

HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HAYEK, Friedrich August von. O caminho da servidão. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. — 5. ed. — Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

HORA, Dinair Leal da. Os sistemas educacionais municipais e a prática da gestão democrática: novas possibilidades de concretização - ISSN: 1681-5653. In Revista Iberoamericana de Educación n° 43 / 2 – 10 de junho de 2007. Edita: Organización de Estados iberoamericanos. para La Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

HOSKISSON, Robert E. *Estratégia Competitiva*. Tradução da 2. ed. Americana. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

IOSCHPE, Evelyn B. (Org.). *3º setor: desenvolvimento social sustentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *As fundações privadas e associações sem fins lucrativos/2002*. Disponível em: <[www.ibge.org.br](http://www.ibge.org.br)>. 2004.

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, SOCIAL E AMBIENTAL DO PARÁ. Boletim de Conjuntura, fevereiro/2010.

KARKOTLI, Gilson; ARAGÃO, Sueli Duarte. **Responsabilidade Social: uma contribuição à gestão transformadora das organizações**. - Ética empresarial. Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p. 27-43.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de. **Políticas e práticas do “terceiro setor” na educação brasileira, no contexto de reconfiguração do Estado**, 2007. 315f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, universidade Federal de Uberlândia – MG.

LIMA, Luiza da C. Peixoto. [entrevista]. Entrevista concedida a Klêner Kleni Costa Bryto na Secretaria Municipal de Educação, 2010. Barcarena/Pa.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

MAIA, Marco Aurélio Spall. **Uma experiência inovadora**. In: MAIA, Marco Aurélio Spall. *Trabalho, Educação e Cidadania. Reflexões sobre o Programa Integrar – RS*. Porto Alegre: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/Central Única dos Trabalhadores, 1999

MARINHO, Carolina. Por um novo modelo de educação. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.7, n. 39, maio/jun, 2001.

MARTINS, J de. S. **O Poder do Atraso. Ensaios de Sociologia da História Lenta**. 2ª Ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1999.

MARTINS, Petrônio Garcia e LAUGENI, Fernando Piero. **Administração da Produção**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 3ª ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista de 1848**. Porto Alegre: L & PM, 2001.

\_\_\_\_\_. **O manifesto comunista de Marx e Engels**. Tradução: David Boyle. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social – crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Novas relações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “Terceiro Setor”**. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

MONTEIRO, Alcidema, *et al.* **O espaço amazônico**. Sociedade & meio ambiente. Belém: Editora Universitária – UFPA, 1997.

NETO, Jaime Baiieiro. **As Organizações Sociais e o Controle dos Tribunais de Contas**. Rio de Janeiro, São Paulo, Recife: Renovar, 2004.

NOGUEIRA, Marcos Aurélio. **Reforma Administrativa ou Reforma do Estado**. Revista Perspectiva, v.12/13, p.1-17, 1990.

\_\_\_\_\_. **Um estado para a sociedade civil**. Temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2005.

NOGUEIRA Neide. **O professor, um profissional**. In: CARDOSO, Beatriz. **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

OLIVEIRA, Alfredo Wagner Berno de. **Solidariedades Ameaçadas e a Redefinição do Serviço Público**. In: NEVES, R. H. N; QUINTELA, R da. S; CRUZ, S. H. R (Orgs). **A Reinvenção do Social. Poder Local e Política de Assistência Social em Belém (1997-2004)**. Belém: Editora Paka-tatu. 2004, pp.39-60.

OLIVEIRA, Dalila A . A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura S.C. e AGUIAR, Márcia A.S. *Gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Francisco. Entre a complexidade e o reducionismo: para onde vão as ONGS da democratização? In: HADDAD, Sérgio (org.) **ONGs e Universidade desafios para a cooperação na América Latina**. São Paulo: Abong; Petrópolis, 2002

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **A pedagogia do sucesso**: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 1999.

OLIVEIRA, M. A. M. **Escola ou empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Ivan de. **O público e o privado no contexto da educação pública brasileira**. Disponível em <[www.cultura.ufpa.br/rcientifica/artigos\\_cientificos/Ed\\_08](http://www.cultura.ufpa.br/rcientifica/artigos_cientificos/Ed_08)>. Acesso em 12.06.2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Reformas Educativas no Brasil na década de 90**. In. CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Reformas Educativas em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. O Direito à Educação. In. ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (orgs). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação. Análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2002.

PACHECO, Regina Sílvia. Reformando A Administração Pública No Brasil: Eficiência E Accountability Democrática

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2000, p. 31-97.

PALADINI, Edson Pacheco: **Gestão da qualidade**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: atlas, 2004.

PEREIRA, Cláudia Fernanda de Oliveira (org). **O Novo Direito Administrativo Brasileiro: o Estado, as agências e o terceiro setor.** Belo Horizonte: Fórum, 2003.

PEREIRA, Potyara A. P. **Políticas sociais: temas e questões.** São Paulo: Cortez, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. **O público e o privado na gestão e financiamento de sistemas educacionais públicos: um estudo dos programas da rede vencer,** coordenado pelo Instituto Ayrton Senna. Disponível em <<http://www.isecure.com.br>>. Acesso em 29.05.2009.

\_\_\_\_\_. **Pós-neoliberalismo II – que Estado para que Democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

QUELHAS, Ana Paula Santos. **A Refundação do Papel do Estado nas Políticas Sociais.** Coimbra: Almedina, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **O Público e o Privado na Educação Profissional: As Políticas do MEC.** In. ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera. **O Público e o Privado na Educação: Interfaces entre Estado e Sociedade.** São Paulo: Xamã, 2005.

ROUSSEAU, J.J. **Discurso Sobre a Origem e o Fundamento da Desigualdade entre os Homens.** In: Os Pensadores, 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar.** São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **Conversas sobre a gestão da autonomia financeira como política de descentralização na escola pública.** In: GEMAQUE, Rosana Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos, et AL. **Políticas educacionais: o governo Lula em questão.** Belém: CEJUP, 2006.

\_\_\_\_\_. **As armadilhas da gestão performática na escola pública.** In: I Seminário Internacional de Educação, 2001, Cianorte. I Seminário internacional de Educação. Cianorte : Universidade Estadual de Maringá, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação.** Belém: EDUFPA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas de gestão da educação dos anos noventa no Brasil.** In: Ensaios de filosofia e educação: cultura, formação e cidadania. Vol. II/ Maria Neusa Monteiro...[et al.] (organizadores). Belém: EDUFPA, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional democrática e o controle social.** In: Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios / Vera Lúcia Jacob Chaves, Antônio Cabral Neto, Ilma Vieira Nascimento (organizadores). São Paulo: Xamã, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil:** o papel do congresso nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1987.

SHIROMA, Oto Eneida. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Maria V. **O *ethos* empresarial na educação escolar:** novos dispositivos, novas subjetividades. In: *Revista Trabalho e Crítica*. Florianópolis: UFSC/NUP/CED: Cidade Futura, n 3, 2002.

SILVA, Marlene de Deus Tavares da. **Estudos Amazônicos:** o Pará em questão. 4. ed. Belém: Design Gráfica e Editora Ltda, 2003.

SZAZI, Eduardo. **Terceiro Setor.** Regulação no Brasil. Gife. São Paulo, Petrópolis: Vozes, 2003.

VOIGT, Léo. **Elementos Introdutórios sobre o Terceiro Setor no Brasil.** In: *Humanas: Revista do Instituto de Filosofia e Ciência*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre: FCH, V.16. Nº 1, Jan/Jun, 1993.

**SITES VISITADOS:**

<http://www.pnud.org.br>

<http://www.ibge.org.br>

<http://www.idesp.pa.gov.br>

<http://www.pa.gov.br>

<http://www.sepof.pa.gov.br>

<http://www.sie.pa.org.br>

<http://www.sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

<http://www.vale.com/vale>

**A N E X O S**

**TERMO DE COOPERAÇÃO QUE  
ENTRE SI CELEBRAM A  
FUNDAÇÃO VALE DO RIO DOCE E  
O MUNICÍPIO DE BARCARENA,  
ESTADO DO PARÁ.**

FUNDAÇÃO VALE DO RIO DOCE, entidade de direito privado, com sede na Av. Graça Aranha 26, 16º andar, na cidade do Rio de Janeiro, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 33.896.291/0001-05, denominada simplesmente de FUNDAÇÃO VALE, neste ato representada por seus procuradores legais e o MUNICÍPIO DE BARCARENA, inscrito no CNPJ/MF sob o nº 05.058.458/0001-15, representado pelo seu Prefeito Sr. João Carlos dos Santos Dias, doravante denominado MUNICÍPIO, conjuntamente denominados PARTES, celebram o presente Termo de Cooperação nos termos seguintes e:

CONSIDERANDO as razões motivadoras do presente ato administrativo, a seguir alinhadas:

- I. Que a EDUCAÇÃO é caminho eficaz para a inserção no mercado de trabalho, de jovens oriundos de famílias em situação de pobreza, contribuindo dessa forma para a diminuição das desigualdades sociais;
- II. Que o atendimento às necessidades do sistema municipal de ensino e da população em idade escolar é uma ação estratégica do MUNICÍPIO para o enriquecimento das atividades curriculares oferecidas e conseqüente desenvolvimento do MUNICÍPIO;
- III. Que a inclusão social das parcelas excluídas da sociedade é condição para o processo de pleno desenvolvimento;
- IV. Que a Vale e seu agente para ações sociais, a FUNDAÇÃO VALE, reconhecem a importância do desenvolvimento do município de BARCARENA para seu próprio crescimento como empresa;
- V. Que a FUNDAÇÃO VALE e o MUNICÍPIO desejam ser parceiros em prol do desenvolvimento de BARCARENA e de seus habitantes, principalmente aqueles em idade escolar;

Resolvem firmar o presente TERMO DE COOPERAÇÃO mediante as seguintes

cláusulas e condições:

**CLÁUSULA PRIMEIRA:** Objetivo Genérico

O presente instrumento tem por objetivo genérico a cooperação entre as PARTES no processo educacional local para suporte ao programa educacional “Escola que Vale®”, Fase de Manutenção, articulado pela FUNDAÇÃO VALE no MUNICÍPIO, doravante simplesmente denominado PROGRAMA

**CLÁUSULA SEGUNDA:** Objetivos Específicos

- a) Apoiar o desenvolvimento de projetos na área de educação, em favor das crianças e adolescentes dos grupos populacionais de baixa renda na comunidade local.
- b) Colaborar no desenvolvimento social das comunidades onde a Vale está presente, através da melhoria da aprendizagem dos alunos da rede pública de educação.
- c) Envolver a comunidade local (pais, alunos, professores, diretores, comerciantes e empresários) e a Secretaria de Educação no sentido de fomentar parcerias e conseqüentemente, um envolvimento maior com o processo educacional local no MUNICÍPIO.

**CLÁUSULA TERCEIRA:** Competências das PARTES

3.1. É de competência comum e recíproca das PARTES:

- a) Contribuir para que as escolas públicas se transformem em um espaço significativo, aberto para o mundo, onde se busca aprimorar a aprendizagem de todos aqueles envolvidos no processo educativo;
- b) Organizar a escola como espaço vivo e criativo, onde a cidadania seja exercida a cada momento;
- c) Comprometer a sociedade com o processo educacional local;
- d) Monitorar e avaliar, em conjunto, os projetos implantados, de acordo com a disponibilidade de agenda de ambas as PARTES;

### 3.2. Compete à FUNDAÇÃO VALE:

- a) Acompanhar as ações do PROGRAMA realizadas e propor alterações;
- b) Implantar e manter processo de formação profissional continuada para professores, supervisores e diretores de escolas públicas;
- c) Solicitar informações, apresentações e reuniões;
- d) Garantir que os investimentos efetuados sejam preservados e otimizados.

### 3.3. Compete ao programa Escola que Vale®:

- a) Realizar encontro entre municípios;
- b) Promover encontros entre secretários de educação;
- c) Oferecer formação em gestão escolar e matemática;
- d) Acompanhar os índices oficiais de educação do Ministério da Educação e oferecer reflexões aos municípios sobre o tema com o intuito de auxiliar a melhoria contínua da educação;
- e) Solicitar reuniões, informações e apresentações sobre o processo de formação no município;
- f) Submeter à aprovação da FUNDAÇÃO VALE e da Secretaria de Educação toda e qualquer ação a ser realizada que não esteja no escopo do contrato estabelecido entre a FUNDAÇÃO VALE e CEDAC;
- g) Estar submetido às regras de comunicação da FUNDAÇÃO VALE e da Secretaria de Educação;
- h) Enviar trimestralmente relatório descritivo, contábil e físico-financeiro à FUNDAÇÃO VALE;
- i) Informar à FUNDAÇÃO VALE sobre qualquer alteração de relacionamento com o governo local;
- j) Atuar em parceria com as demais instituições vinculadas à FUNDAÇÃO VALE e ao governo local;
- k) Utilizar os recursos disponibilizados conforme o previsto;
- l) Autorizar compras de materiais para atualização do acervo da biblioteca da Casa do Professor;
- m) Garantir que os investimentos efetuados sejam preservados e otimizados;

n) Em relação à Casa do Professor:

1. Garantir o bom funcionamento da Casa do Professor em parceria com a Secretaria de Educação;
2. Pagar contas da Casa do Professor: telefone (valor máximo mensal de R\$250,00), internet (valor máximo mensal de R\$200,00) e serviços/manutenção (valor máximo mensal de R\$100,00).

3.4 Compete ao MUNICÍPIO:

- a) Fornecer no início do ano letivo dados de rendimento (aprovação, reprovação, evasão e defasagem idade/série);
- b) Fornecer no início do ano letivo dados de matrícula; número de professores, diretores e supervisores;
- c) Manter a coordenadora local no quadro da Secretaria para atuar em conjunto com as ações do PROGRAMA;
- d) Manter o quadro de professores-formadores que atua no PROGRAMA;
- e) Garantir horário de trabalho coletivo aos professores, diretores, supervisores/professores-formadores para o aprimoramento da prática pedagógica, sem dispensa dos alunos;
- f) Assegurar a participação dos supervisores e diretores nas ações de formação;
- g) Manter profissionais do quadro da rede municipal para atuar na formação de gestores escolares;
- h) Manter profissionais do quadro da rede municipal para atuar na formação em matemática;
- i) Manter as condições materiais para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, nas escolas e para a realização de atividades na Casa do Professor;
- j) Em relação à Casa do Professor:
  1. Garantir a manutenção da Casa do Professor (materiais de limpeza, pessoal, luz, água);
  2. Manter funcionários para o funcionamento adequado da Casa do Professor.

**CLÁUSULA QUARTA: Vigência**

4.1 O prazo de vigência deste Convênio será da data de sua assinatura até 31 de dezembro de 2009, podendo ser prorrogado mediante Termo Aditivo firmado entre as PARTES.

**CLÁUSULA QUINTA: Rescisão**

5.1 Este Instrumento poderá ser rescindido de comum acordo ou unilateralmente a qualquer tempo, mediante comunicação por escrito de uma PARTE à outra, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

**CLÁUSULA SEXTA: Do Modo Amigável para a Solução de Divergências**

6.1 Na hipótese de divergência na interpretação de qualquer disposição do presente Termo, a FUNDAÇÃO VALE e o MUNICÍPIO formarão, em cada caso, uma comissão de três membros, com a missão de solucionar o conflito de modo amigável, no prazo que lhe for assinado, obrigando-se, desde logo, a acatar a solução. Para esse fim, a FUNDAÇÃO VALE e o MUNICÍPIO indicarão, cada uma, um membro e, de comum acordo, um terceiro membro.

E, por estarem de acordo com as cláusulas e condições ora estabelecidas assinam o presente Termo de Cooperação, em 2 (duas) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo, para que surta seus efeitos jurídicos e legais.

Barcarena, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2009.

\_\_\_\_\_  
Fundação Vale do Rio Doce

\_\_\_\_\_  
Fundação Vale do Rio Doce

**JOÃO CARLOS DOS SANTOS DIAS**  
Prefeito Municipal de Barcarena

Testemunhas:

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_



Memorando Nº /2010-STP/SEMED/PMB

Barcarena – PA, 17 de novembro de 2010.

Ao: Setor Setor Técnico Pedagógico- SEMED

Att.: Prof. : Jacobson Estumano

Referência: Encaminhamento

Prezada Senhora,

Vimos por meio deste, encaminhar para apreciação e deferimento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em anexo, para a realização da Pesquisa de Campo pelo mestrando - UFPA **KLÊNER BRYTO**, cujo tema é o **PROGRAMA ESCOLA QUE VALE**.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Prof.ª: Luíza da C. Peixoto Lima

Prof. Roberto Carlos D. dos Anjos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO / FACULDADE DE PEDAGOGIA  
LABORATÓRIO DE GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA – LAGE  
OBSERVATÓRIO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA – OBSERVE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, **ROBERTO CARLOS DIAS DOS ANJOS**, declaro ter recebido do pesquisador **KLÊNÉR KLENI COSTA BRYTO** todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa em andamento, que tem como tema “O Público e o Privado na Educação Básica: O Programa Escola que Vale em Barcarena”.

Declaro ainda ter sido informado sobre a possibilidade de negar-me a responder as informações solicitadas nesta entrevista sem que haja penalidade de qualquer natureza.

Declaro  Autorizar  Não autorizar que minha identidade seja revelada.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação e eventualmente publicadas.

Barcarena, 23 de novembro de 2010

*ROBERTO CARLOS DIAS DOS ANJOS*  
**ROBERTO CARLOS DIAS DOS ANJOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO / FACULDADE DE PEDAGOGIA  
LABORATÓRIO DE GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA – LAGE  
OBSERVATÓRIO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA – OBSERVE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, **LUIZA DA C. PEIXOTO LIMA**, declaro ter recebido do pesquisador **KLÊNÉR KLENI COSTA BRYTO** todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa em andamento, que tem como tema “O Público e o Privado na Educação Básica: O Programa Escola que Vale em Barcarena”.

Declaro ainda ter sido informado sobre a possibilidade de negar-me a responder as informações solicitadas nesta entrevista sem que haja penalidade de qualquer natureza.

Declaro  Autorizar ( ) Não autorizar que minha identidade seja revelada.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação e eventualmente publicadas.

Barcarena, 23 de novembro de 2010

  
LUIZA DA C. PEIXOTO LIMA

# Carta de Adesão



São Paulo, 22 de Junho de 2005

Ref: **Formação de Diretores no Programa Escola que Vale**

Cara Secretária Ieda Coelho Mendes,

Como já é do seu conhecimento, o Programa Escola que Vale atua na formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino.

Na fase 1 do Programa Escola que Vale (com duração de dois anos) a formação dos diretores acontece por meio da supervisão presencial mensal da Coordenadora Regional em relação à gestão escolar, não só ao que se refere as questões administrativas, mas, também, e principalmente educativas.

Com o intuito de aperfeiçoar ainda mais esse trabalho – formação de comunidades de educadores - gostaríamos de consultá-los sobre a possibilidade de organizarmos a formação dos diretores nas fases 2 e 3 do Programa.

Tatiana Cota, secretária de educação de Rio Piracicaba - MG, sugeriu que houvesse encontros presenciais bimestrais com diretores de diferentes cidades. O Programa Escola que Vale arcaria com os custos de passagem, hospedagem e honorários do profissional responsável pelo encontro e as secretarias de educação se responsabilizariam pela escolha e custeio das despesas para três diretores de sua rede. Esses encontros teriam como objetivo:

- formação de uma comunidade de gestores para troca de idéias, opiniões e socialização das conquistas e desafios da direção das instituições escolares;
- busca coletiva de soluções para os problemas comuns;
- registro do percurso da formação, tanto para a organização da memória da instituição, quanto para a análise e aperfeiçoamento constante das ações necessárias ao projeto educativo da escola;
- divulgação do trabalho sobre gestão de cada município.

*(Lida Coelho Mendes)*

*Gabinete  
Per fazer fazer  
ofício de adesão  
do Programa.*

*10/06/05*  

 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 RIO PIRACICABA - MG  
 2005.1.001005

**PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA ESCOLA QUE VALE  
PROJETO DE FORMAÇÃO DE GESTORES**

➤ **2ª Reunião com os Gestores da rede Municipal de Educação**

DATA: 21/03/2006

DIA:

HORA: 08:00 ÀS 13:00

LOCAL: Casa do Professor

**EQUIPE FORMADORA:**

Iromar

Luiza Peixoto

Alaide Ferreira

Rosilda Silva

Vera Barros

Elbe Amin

**PAUTA**

❖ **OBJETIVOS:**

- ✓ Consolidar as ações de formação do PEQV no município;
- ✓ Refletir sobre a função da escola;
- ✓ Discutir sobre a importância das diferentes ações do gestor no processo de transformação da escola;
- ✓ Repensar os espaços escolares transformando-os em ambientes de aprendizagem;
- ✓ Identificar as fragilidades do contexto escola brincando, através das ações coletivas, os possíveis encaminhamentos e soluções para os "problemas";
- ✓ Definir o PROJETO INSTITUCIONAL a ser desenvolvido no 1º semestre;
- ✓ Planejar as ações para viabilizações dos PROJETOS INSTITUCIONAIS;
- ✓ Apresentar, discutir e orientar quanto aos cronogramas de ações.

❖ **CONTEÚDOS:**

- ✓ A função da escola;
- ✓ A atuação do gestor no processo de transformação da escola;
- ✓ Gestão participativa;
- ✓ Projeto Político Pedagógico
- ✓ Plano de Ação – PPP

❖ **ESTRATÉGIAS:**

- Leitura e discussão do texto: "A Escola Eficaz";
- Trabalho em grupo (com base no texto):
- Questões:
  - O que se ensina e o que se aprende na escola?
  - Enquanto gestores, que ações poderão ser pensadas e realizadas para favorecer:
    - ✓ A formação de bons professores;
    - ✓ O desenvolvimento do senso de missão;
    - ✓ A aprendizagem;
    - ✓ A expectativas elevadas;
    - ✓ Consistência;
    - ✓ Avaliação;
    - ✓ Ambiente agradável;
    - ✓ Ambiente ordeiro;
    - ✓ Abertura para a comunidade;
    - ✓ Gestão do tempo, presença e exemplo.
- Socialização das discussões nos grupos
- Observação das fotos (em grupo)
- Questões a serem pensadas nos grupos:
  - O que estes ambientes comunicam?
  - Que aprendizagens estão sendo favorecidas?
  - Quais destas fotos chamou mais a sua atenção?
  - O que mais lhe incomodou?
  - O que você sugere para mudar esta situação, este quadro?
- Comentários quanto as observações;
- Definição do Projeto Institucional a ser desenvolvido no 1º semestre;
- Apresentação, discussão e orientação do cronograma de ações previstas para o período de 22/03 a 18/04 (data prevista para o próximo encontro de formação);
- Elaboração do questionário a ser aplicado aos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar;
- Avaliação do encontro;
- Encerramento.

**PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA ESCOLA QUE VALE  
PROJETO DE FORMAÇÃO DE GESTORES  
➤ 2ª Reunião com os Gestores da Rede Municipal de Educação**

DATA: 21/03/2006  
DIA:  
HORA: 08:00 ÀS 13:00  
LOCAL: Casa do Professor

**EQUIPE FORMADORA:**  
Iromar  
Alaide Ferreira  
Vera Barros  
Luiza Peixoto  
Rosilda Silva  
Elbe Amin

### REGISTRO DA REUNIÃO

A reunião do PROJETO DE FORMAÇÃO DE GESTORES, iniciada às 08:30h, foi realizada na CASA DO PROFESSOR, no dia 21/03/2006. A equipe de gestores formadores composta pela professora Vera Lucia, professora Alaide e prof. Iromar, juntamente com a equipe que coordena as ações de formação de professores do PEQV, no município, tinham agendado a reunião para o dia 14/03/06, entretanto, houve necessidade do adiamento desta, em função das dificuldades relativas à viabilização de recursos essenciais para a realização do encontro, especificamente, as fotos tiradas nas escolas.

A reunião foi iniciada com as palavras de acolhida do Prof. Iromar aos participantes, que totalizaram 40 pessoas.

Prosseguindo, a Prof. Alaide apresentou a pauta prevista, seguida da Prof. Elbe que realizou a leitura do texto "A ESCOLA EFICAZ", a partir da leitura do referido texto foi sugerida a organização de grupos para responder às questões propostas, cabendo a cada grupo discutir:

- ✓ O QUE SE ENSINA E O QUE SE APRENDE NA ESCOLA?
- ✓ ENQUANTO GESTORES, QUE AÇÕES PODERIAM SER PENSADAS E REALIZADAS PARA FAVORECER...

Com esta situação objetivamos discutir e refletir quanto a função da escola enquanto lugar das aprendizagens. Assim como repensar a função do gestor na transformação dos espaços escolares em ambientes de aprendizagem.

As discussões caminharam em sentidos bastantes positivos iniciados pelas colocações da Prof. Ana de Aragão, vice-diretora da EMEF Vereador Marcos Martim Magno, afirmando quanto a importância de outras aprendizagens:

*"Hoje as "coisas" estão muito diferentes. Ninguém respeita o outro. A questão dos valores está sendo deixada de lado. É preciso trabalhar isto na escola"*

Outros depoimentos em diferentes grupos confirmaram quanto a importância de ser consideradas outras aprendizagens na escola, pois se boas "coisas" não são ensinadas, "coisas" ruins também serão aprendidas:

- desorganização
- descaso, falta de compromisso
- ambiente, inadequado e negativo
- falta de higiene
- abandono
- falta de criatividade
- risco de acidente
- desprezo



**PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA ESCOLA QUE VALE  
PROJETO DE FORMAÇÃO DE GESTORES**

➤ **3º Encontro com os Gestores da rede Municipal de Educação**

DATA: 28/04/2006  
DIA: sexta-feira  
HORA: 08:00 ÀS 17:00  
LOCAL: E.M.E.F. Antonio Clarindo

**EQUIPE FORMADORA:**

Iromar	Luiza Peixoto
Alaide Ferreira	Rosilda Silva
Vera Barros	Elbe Amin

**PAUTA**

❖ **OBJETIVOS:**

- ✓ Conhecer os princípios do ECA;
- ✓ Socializar as ações realizadas nas escolas;

❖ **CONTEÚDOS:**

- ✓ Legislação - ECA
- ✓ PPP/PI

❖ **PROCEDIMENTOS:**

**1. Acolhida (Resp.: Toda equipe)**

Previamente, preparamos cartões individuais de boas vindas para cada pessoa convidada para o encontro:

Iromar	“Assumir a Gestão Escolar é assumir vidas!!!” Seja bem-vindo ao 5º Encontro do Projeto de Formação de Gestores.
--------	--

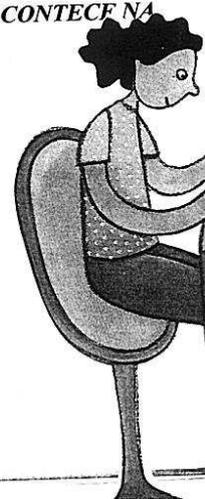
A equipe (Luiza, Vera, Rosilda e Elbe) ficará na entrada da Escola para recepcionar a todos e entregar os cartões. Enquanto isso IROMAR dá boas-vindas a todos. Será utilizada como fundo musical “COMO UMA ONDA” (Lulu Santos)

**2. Leitura compartilhada: Os Três Homens Atentos. (Resp.: Rosilda)**

Para pensar:

- ✓ **COMO ESTÁ O OLHAR DO GESTOR EM RELAÇÃO AO QUE ACONTECE NA ESCOLA?**

**3. Socialização da PAUTA (Vera Barros)**



**4. Palestra (Resp.: Iromar)**

PALESTRANTE: Sr. Zózimo - Assistente Social e membro do Conselho Tutelar de Barcarena  
 Palestra: Legislação - ECA  
 Os questionamentos/perguntas, acontecerão durante a palestra/diálogo

**5. Intervalo para o almoço****6. Retrospectiva do IV Encontro de Formação de Gestores (Resp.: Luiza)****7. Leitura Compartilhada: A Última Crônica – Fernando Sabino (Resp.: Vera)****PARA PENSAR:**

- ✓ Muitas vezes não precisamos de muitos recursos para realizar algo marcante e com resultados positivos, é necessário que se tenha vontade e consciência quanto a necessidade de realizar.

**8. Orientação para a socialização dos P.Is (Resp.: Alaíde)****9. Agradecimentos (Resp.: Iromar)**

Encerramento: música – como uma onda (Lulu Santos)  
 Todos de mãos dadas, cantam a música, acompanhando a letra no cartaz.

## ❖ RECURSOS:

MATERIAIS	RESPONSÁVEIS
Cartões de boas-vindas (70 cartões)	Elbe
Texto: Os três homens atentos (01 cópia)	Vera
Cartaz com a pauta do encontro	
Retroprojeter (solic. na SEMED)	Iromar
Caixa de som, microfone (solic. na SEMED)	
CD, Cartaz com a letra da música "Como uma onda"	
Relatório do VI Encontro de Gestores	Luiza
Texto: A Última Crônica (60 cópias)	Luiza e Rosilda
Cartaz p/ apres. dos Pis	Alaíde
Numerais de 01 a 23 p/ sorteio	

## ❖ AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

**PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA ESCOLA QUE VALE  
PROJETO DE FORMAÇÃO DE GESTORES**

➤ **3º Encontro com os Gestores da rede Municipal de Educação**

DATA:28/04/2006

DIA:sexta-feira

HORA:08:00 ÀS 17:00

LOCAL:E.M.E.F.Antonio Clarindo

**EQUIPE FORMADORA:**

Iromar

Alaíde Ferreira

Vera Barros

Luiza Peixoto

Rosilda Silva

Elbe Amin

**REGISTRO DO ENCONTRO**

A reunião foi iniciada às 9:30h, na EMEF Antônio Clarindo conforme a pauta prevista. A equipe, entretanto, chegou ao local do encontro um pouco mais cedo, para organizar o espaço, tornando-o mais agradável com flores, toalha sobre mesas, faixas de boas-vindas, etc. Os convidados foram recepcionados, individualmente, recebendo cartões e votos de boas-vindas. A professora Vera iniciou, então, a leitura do texto “Os Três Homens Atentos” e a seguir fez comentários estabelecendo relações entre as questões levantadas no texto e a importância do olhar atento do gestor, favorecendo assim as transformações dos espaços e ambientes escolares. A seguir, o professor Iromar, com a palavra, apresentou o Sr. Zózimo que discutiu com os participantes questões significativas do ECA.

O palestrante iniciou sua fala questionando quanto às idéias que as pessoas têm acerca de criança, adolescente e desenvolvimento. Prosseguindo apresentou transparências com imagens que possibilitaram ao grupo perceber diferentes formas em uma mesma imagem, levando à reflexão em relação a percepção, do quanto cada pessoa percebe uma mesma situação de forma diferenciada, individualizada, considerando como verdades absolutas, desconsiderando muitas vezes a forma como outras pessoas percebem aquela mesma situação.

Estabelecendo relações com a família, discutiu a forma como normalmente é constituída comentando que, hoje, as realidades familiares se apresentam com diferentes formas de composição.

A partir do tema “Família” realizou uma breve retrospectiva do conceito de família ao longo dos tempos, apontando as transformações sociais e as situações que envolviam as histórias da infância nos diferentes momentos e as iniciativas de acolhimento e atendimento às crianças.



# PAUTA DA 4ª REUNIAO

**PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA ESCOLA QUE VALE  
PROJETO DE FORMAÇÃO DE GESTORES**

➤ 4º Encontro de Gestores da rede Municipal de Educação

DATA:28/06/06  
DIA:quarta-feira  
HORA:09:00  
LOCAL:Casa do Professor

**EQUIPE FORMADORA:**

Iromar	Luiza Peixoto
Alaíde Ferreira	Rosilda Silva
Vera Barros	Elbe Amin

## PAUTA

### ❖ OBJETIVOS:

- ✓ Relacionar gestão escolar e PPP;
- ✓ Reafirmar quanto a importância do papel do gestor na transformação dos espaços e ambientes escolares;
- ✓ Socializar os avanços e conquistas alcançadas com o desenvolvimento dos PIs;
- ✓ Apontar aspectos positivos na formação da equipe colaborativa;
- ✓ Propor possíveis ações de manutenção com base nas necessidades de cada realidade escolar, em função dos PIs desenvolvidos;
- ✓ Orientar quanto a realização dos eventos de finalizações;
- ✓ Elaborar e estabelecer o cronograma das finalizações;
- ✓ Avaliar o 6º Encontro de Formação de Gestores

### ❖ CONTEÚDOS:

- ✓ Gestão Escolar e PPP;
- ✓ PPP e PI (Projeto Institucional);
- ✓ Gestão Escolar Participativa/equipe colaborativa;
- ✓ PI e ações de manutenção;
- ✓ Eventos de finalizações: como organiza-los e executa-los

### ❖ PROCEDIMENTOS:

1. Recepção
2. Socialização dos objetivos/conteúdos
3. Leitura Compartilhada  
Texto: Os Artistas Chineses e Gregos
4. Lanche
5. Leitura do Relatório do 5º Encontro do Projeto de Formação de Gestores
  - Retrospectiva das primeiras fotos tiradas nas escolas (antes)
  - Verbalização dos avanços e conquistas (hoje)
6. Propostas de ações de manutenção
7. Orientações para realização dos eventos de finalização
  - Estabelecimento do cronograma de finalizações
8. Avaliação do 6º Encontro de Formação de Gestores
9. Agradecimentos/entrega de cartões

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA ESCOLA QUE VALE  
PROJETO DE FORMAÇÃO DE GESTORES

4º Encontro com os Gestores da rede Municipal de Educação

DATA 28.06.2006  
DIA quarta-feira  
HORA 08:00 as 12:00  
LOR AL, Casa do Professor

EQUIPE FORMADORA:

Iromar	Luiza Peixoto
Alaide Ferreira	Rosilda Silva
Vera Barros	Elbe Amin

**REGISTRO DO ENCONTRO**

A reunião aconteceu na Casa do Professor, em Barcarena, sendo iniciada às 8:35h, no dia 28 de junho de 2006. No primeiro momento tivemos a palavra da prof. Luiza Peixoto dando boas-vindas aos participantes e a oração foi feita pelo prof. Humberto (vice-diretor da E.M.E.F. Laurival Magno Cunha). Em seguida houve a apresentação da PAUTA e a SOCIALIZAÇÃO DOS OBJETIVOS do 6º Encontro de Gestores, pela prof. M. Rosilda.

Logo após, foi feita a leitura compartilhada "Os Artistas Chineses e Gregos", durante a leitura, fomos surpreendidos com a entrada da Secretaria de Educação, prof. Ieda Mendes, que abrilhantou nosso encontro com sua presença. Ao fim da leitura compartilhada, a prof. Luiza fez alguns questionamentos aos participantes, perguntando se o texto lido tinha alguma relação com a atuação de cada gestor nas escolas. A diretora da E.M.E.F. Santa Sofia, prof. Joana Magno, afirmou que sim, pois podemos estar em lugares velhos, mas se formos comprometidos com o trabalho, podemos dar visibilidade aos outros. A vice-diretora da E.M.E.F. Marcos Martins Magno, prof. Ana de Aragão, ressaltou que vê o outro lado, não só o material, que mesmo estando em escolas limpas e novas, muitas vezes não há solidariedade e companheirismo e o gestor precisa melhorar o relacionamento entre todos. Luiza relacionou essa situação à melhoria dos refeitórios, ao tratamento dos alunos e à melhoria dos espaços escolares. O papel de cada gestor e dar suporte para que os outros aconteçam.

Dando sequência a pauta prevista, Luiza fez a leitura do Relatório do 5º Encontro do Projeto de Formação de Gestores. Assim, o formador Iromar Medeiros Tomou a palavra e começou a mostrar as fotos observadas anteriormente e falou sobre as mesmas lembrando algumas falas, deixado a palavra franquada, a diretora Joana Magno, levantou para falar sobre a foto da "sua escola" justificando-se. A diretora M.ª José da Escola Checralla Kayath, também falou e mostrou as fotos do antes e do depois, assim também a diretora Bernadete da Escola Wandick, mostrou as fotos dizendo que já estão se organizando para em agosto colocar em prática as ações do Projeto, ressaltou ainda que no dia do aniversário de sua escola fizeram "um chá de panela" para a escola e com isso conseguiram muitos utensílios para o refeitório. A prof. Ieda Mendes, falou também que é necessário que cada turno tenha um armário com chave para guardar o material e uma pessoa responsável para guardá-los. A diretora M.ª de Jesus da Oficina Pedag. Santa Joana falou também sobre "sua escola" dizendo que houve melhoras no ambiente. Em seguida, a diretora Ana Leia e a vice-diretora Ana de Aragão da E.M.E.F. Marcos M. Magno, falaram sobre as parcerias e as melhoras na escola, principalmente na hora do lanche, a prof. Luiza Peixoto, perguntou para Ana de Aragão: "o que fez com que os alunos mudassem de comportamento na hora do lanche?", em resposta foi dito que assim como o ambiente e a postura dos funcionários mudou, isso fez com que os alunos também mudassem. A diretora da E.M.E.F. Prof. Laurival M. Cunha, falou que o projeto da escola está em andamento. O diretor Franklin da E.M.E.F. N.ª S.ª de Fátima, relatou que em sua escola não ficaram apenas na mudança do refeitório, mas tentaram mudar o todo e que conseguiram parcerias na doação de materiais e as mudanças aconteceram visivelmente em todos os sentidos.

As 10:00h, houve o intervalo para o lanche e às 10:10h retornamos com o prof. Iromar dando o comando para a dinâmica - Cabo de Guerra-, de um lado ficou uma pessoa puxando a corda e do outro lado várias pessoas depois foi perguntado à pessoa que ficou sozinha como se sentiu, e foi respondido que, sentiu-se sozinha, desamparada. Então, a prof. Luiza pediu que repetissem a dinâmica, mas dessa vez, várias pessoas de cada lado, para demonstrar que a união nos deixa fortalecido, amparado, e esse fato foi relacionado ao gestor que muitas vezes sente-se sozinho precisando de ajuda. Foi falado sobre os colaboradores, sua função e as aptidões de cada um para as tarefas a serem desenvolvidas. O prof. Iromar falou que ainda existem pessoas que querem brilhar sozinhas, e vale ressaltar que estamos na escola para fazer o brilho de outros refletir, e que na hora que der certo algo na escola todos devem receber aplausos, mas na hora que algo der errado todos devem assumir o erro e não "jogar" nas costas do diretor, falou também das finalizações do PI nas escolas, marcando as datas e os horários.



PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
 FORMAÇÃO DE GESTORES

Nome da escola :  
 Gestor(a)

**Ação do Projeto Institucional**

Ação do mês de:	Como encaminhar	Pessoas envolvidas	Materiais utilizados	Decisões tomadas(após reunião)	Resultados obtidos
Ação do mês de:	Como encaminhar	Pessoas envolvidas	Materiais utilizados	Decisões tomadas(após reunião)	Resultados obtidos

