

AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS COM O INSTITUTO AYRTON SENNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Oneide Campos Pojo

Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)

oneidepojo@yahoo.com.br

Resumo: A partir de pesquisa bibliográfica apresentamos elementos introdutórios do cenário em que se pautam as parcerias público-privadas na educação básica paraense, consubstanciadas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), à luz da legislação vigente, das motivações da “parceria” e de sua materialidade na educação básica (ensino fundamental). Fazemos incursões reflexivas sobre o que vem a ser o aluno beneficiário dessa parceria, bem como a formação do professor com enfoque especial para aquele que trabalha com esse aluno, em uma “[...] descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (TRIVIÑOS, 1995, p. 129). Pretendemos fomentar a discussão, com vistas à construção de elementos que possam suscitar questões para debate, como meio de se pensar uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Palavras-chave: educação; parcerias; público-privadas

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

A discussão “Que educação é essa?” com foco nas parcerias público-privadas no cenário paraense, poderia ser analisada como uma reflexão sobre a seguinte questão: como está sendo materializada essa “parceria” com o Instituto Ayrton Senna (IAS) com os municípios paraenses?

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2001, de cada 100 alunos que ingressam no ensino fundamental, apenas 59 concluem esta fase e 39% dos estudantes cursando esse ciclo, estão com idade superior à esperada para a série em que se encontram, em função das altas taxas de repetência, que giram em torno de 21,7% no país e quando o fazem, não lêem e nem escrevem de forma adequada. Portanto, a escola existe, mas em termos da aprendizagem efetiva de seus alunos está longe de ser satisfatória.

Este texto tem por escopo apresentar, ainda que de forma introdutória, aspectos recorrentes no cenário que se pautam as parcerias público-privadas na educação básica (ensino fundamental) com o IAS, à luz da legislação vigente, das motivações da “parceria” e da materialidade da mesma na educação básica paraense¹. Busca a compreensão dos muitos “porquês” do presente, dentre estes, “Que educação é essa?”, “Qual o seu público alvo?” Refletimos o que vem a ser o aluno beneficiário (?) dessa parceria, bem como a formação do professor, com enfoque especial para aquele que trabalha com esse aluno. Pretendemos fomentar a discussão, com vistas à construção de elementos que possam suscitar questões para debate, como meio de se pensar a qualidade social da educação.

Ressaltamos que a intencionalidade não é – ao menos neste texto – fazer um detalhamento exaustivo sobre os aspectos jurídico e políticos que possibilitam e incentivam as parcerias público-privadas na educação, com enfoque especial aos Programas Acelera e Se Liga do Instituto Ayrton Senna (IAS), concluindo com algumas considerações sobre o modelo de gestão gerencial e a formação desejável do profissional da educação da educação contemporânea numa perspectiva para “além do cumprimento de tarefas”.

O que tem determinado o estabelecimento de parcerias na educação básica: alguns elementos

O que aprendem as crianças na escola? Porque há defasagem série/idade? Que tipo de parceria é essa com a educação básica paraense? São indagações que guiaram e elaboração deste texto, centrado em três aspectos que consideramos fundamentais para a compreensão do sentido do estabelecimento de parcerias: o aspecto legal, a educação (metodologia e princípios norteadores) preconizada pela parceria e a formação de professores nesse cenário.

O foco das discussões em torno das parcerias público-privadas na educação brasileira assume conotações bastante relevantes, sobretudo, a partir da década de 1990, quando da hegemonia de pensamento neoconservador (COSTA, 1995), identificado ora como neoliberal ora com o social-democrata, induziu a adoção de novos paradigmas de competência para a ação pública, rompendo com a identificação de bem público como aquele financiado e administrado diretamente pelo Estado. Como consequência, assiste-se a uma reordenação do marco legal² responsável pela regulação entre esferas pública e privada e cuja expressão mais evidente encontra-se na Emenda Constitucional nº. 19, de 04 de junho de 1998 (ADRIÃO; PERONI, 2009)

Apresentamos este processo com brevíssimos comentários sobre a reforma do Estado no Brasil. A idéia de um Estado regulador nasce no mundo a partir dos anos de 1980 com Margaret Thatcher (Inglaterra) e Ronald Reagan (EUA) e chega ao Brasil nos anos de 1990 por meio da idéia de privatização (desestatização da economia) e da crítica contundente ao Estado patrimonialista.

Disso depreende-se que o ano de 1995 foi marcado, na área político-econômica, pela chamada reforma da gestão pública (ou reforma gerencial do Estado) por meio da publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado (PRDE), concebido e enviado ao Congresso Nacional pelo então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, titular do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Bresser-Pereira, teórico das reformas do Estado naquele período, estava convicto que para superar as práticas patrimonialistas em vigência no país só com a implantação de um modelo de Estado gerencial, por meio da qual se transfere os instrumentos regulatórios para as Organizações Não-Governamentais (ONG), entre outras. Sobre o assunto o autor afirma (2007, p. 7): “[...] quando, nos anos 90, se verificou a inviabilidade de proposta conservadora de estado mínimo, estas reformas revelaram sua verdadeira natureza: uma condição necessária da recondução do Estado”.

Em tempo recorde as reformas tomaram conta da agenda nacional e conquistaram espaço junto as elites do serviço público, logo, não enfrentou resistências em sua implantação. O objetivo de tal reforma era uma tentativa de contribuir para a formação, no Brasil, de um aparelho estatal forte e eficiente. Compreende três elementos fundamentais: a) uma **dimensão institucional legal**, voltada à descentralização da estrutura organizacional do aparelho do Estado através da criação de novos formatos organizacionais, como as agências executivas, regulatórias, e as organizações sociais; b) uma **dimensão gestão**, definida pela maior autonomia e a introdução de três novas formas de responsabilização dos gestores – a administração por resultados, a competição administrada por excelência, e o controle social – em substituição parcial dos regulamentos rígidos, da supervisão e da auditoria, que caracterizam a administração burocrática; e c) uma **dimensão cultural**, de mudança de mentalidade, visando passar da desconfiança generalizada que caracteriza a administração burocrática para uma confiança maior, ainda que limitada, própria da administração gerencial (BRESSER-PEREIRA, 2001).

Então, em síntese, a reforma do Estado proposta pelo MARE é a que esta seja a mais eficiente possível e que o mesmo passa a ter interferência somente em ações imprescindíveis e/ou que são de sua função exclusiva (saúde e segurança pública, por exemplo). Nesse sentido, os demais serviços necessários a sociedade não devem ser realizados no âmbito das ações do Estado, para tal preconiza uma administração mais autônoma perante a sociedade, o pressuposto é o de que a luta contra o clientelismo que assola a gestão brasileira só pode ser superado a partir das reformas que possam tornar o Estado mais eficiente (moderno).

E, em sendo assim, por se tratar de uma tarefa complexa, requer esforços de grupos articulados, tanto no âmbito da esfera governamental quanto da sociedade civil organizada, tendo em vista que as parcerias, em sua maioria, são constituídas para/com os setores vulneráveis da sociedade, preferencialmente, localizados nas periferias urbanas e áreas rurais.

Nesse sentido, para compreensão do contexto e a motivação com que se estabelece as parcerias com o IAS na educação básica paraense (ensino fundamental) começamos por apresentar os dados já amplamente divulgados nos meios de comunicação dão conta que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³ (IDEB) do Ministério da Educação (MEC), no qual o Pará foi o Estado que obteve o pior desempenho na avaliação do referido exame para as séries iniciais do ensino fundamental.

A nota do Estado no IDEB leva em conta a avaliação das escolas urbanas públicas e privadas foi 3,6. Mesmo tendo ficado acima da meta projetada de 3,1 o que representa uma melhoria, ainda ficou bem aquém do almejado. Importa ressaltar que 24% dos municípios brasileiros também ficaram abaixo da meta projetada para 2009.

A panacéia que se estabeleceu em torno dos dados do IDEB – criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, esse índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país tenha nota 6,0 em 2022 correspondente ao padrão de ensino de qualidade em países desenvolvidos – aponta a escola, para a rede de ensino, para o gestor municipal e, mais na ponta, para o professor a responsabilidade maior pelas alterações substantivas dos

atuais dados, uma vez que o indicador que serve de base de cálculo está no desempenho do aluno nas provas do IDEB e nas taxas de aprovação/reprovação. Logo, para que se tenha dados mais “animadores” é imprescindível que o mesmo frequente a sala de aula, aprenda (preferencialmente os conteúdos que serão cobrados no respectivo exame) e não repita de ano.

Consolida-se, com isso, uma concepção de co-responsabilidade pelos (maus) resultados. Assim, os pais e/ou responsáveis são chamados para acompanhar o desempenho dos alunos na escola, gestores devem acompanhar o trabalho de suas equipes de forma mais efetiva e professores são responsabilizados e pressionados a melhorar seu desempenho profissional.

Na condição de professora de crianças, jovens e adultos em diversos níveis de ensino e em diálogo com os pares, temos feito um exercício de compreendermos o sentido da educação na atual conjuntura, por defender o conhecimento sistematizado como resultado de relações dinâmicas sociais, políticas, filosóficas, jurídicas, econômicas e culturais. E é esse movimento dinâmico que permite ao pesquisador (e aos demais) a apreensão do conhecimento e a conseqüente compreensão da realidade. Logo, no que diz respeito às parcerias público-privadas no cenário paraense não poderia ser diferente e, assim sendo, nos propomos a tecer um breve *relise* pelos antecedentes que permitiram as manifestações dessa dinâmica no âmbito da educação paraense.

O IAS e os Programas *Acelera Brasil e Se Liga*: público alvo

Antes de buscar compreender o público alvo das ações pedagógicas dos Programas Acelera e Se Liga levanta-se alguns pontos básicos sobre o sentido da educação oferecida as crianças e adolescentes com defasagem série-idade, abordando em seguida questões relacionadas com aspectos específicos do que vem a ser o aluno com essa característica no contexto atual e do lugar ocupado por estes na Instituição escolar.

Apontamos algumas razões que corroboram para a urgência de um debate aprofundado, com todos os setores educacionais e da sociedade sob o sentido dessa ação, na busca de construções identitárias, trazendo transparência para o seu público alvo e a sociedade. Quais sejam:

1. A expansão da obrigatoriedade da Educação Básica a toda população escolarizável na faixa etária de 07 a 14 anos⁴ os pais de crianças e adolescentes foram obrigados a matricular e manter os alunos na escola a fim garantir “o acesso ao Ensino Fundamental é direito público e subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (Art. 5 da nova LDB);
2. A inserção do aluno na escola não evidencia, necessariamente, a inserção dos mesmos em todos os processos da ação pedagógica. Em outras palavras: a nova organização da escola não tem contribuído para inserir efetivamente todos os alunos nos processos pedagógicos vivenciados na escola, assim contribui para

as novas formas de exclusão na escola ou mesmo processos mais sofisticados⁵ de classificação/seriação (FREITAS, 2004);

3. O estabelecimento de parcerias público-privadas na educação, no caso em questão consubstanciadas pelo IAS, já é uma realidade para os professores do sistema público de ensino, em vários capitais e municípios do Brasil⁶ e, tendo em vista sua expansão, nos últimos anos, principalmente após incentivo do Governo Federal, se autodenominam de “Soluções para a educação no Brasil”;
4. De acordo com o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Entretanto, determinados setores sociais fazem uso dessa prerrogativa, para reduzi-la à condição inicial de educação compensatória, distanciando-a de suas verdadeiras funções e desresponsabilizando o Poder Público de arcar com suas responsabilidades constitucionais.

Nesse sentido, para fomentar esse debate faz-se necessário situar alguns elementos sobre o IAS e a caracterização desses programas. O IAS é uma organização não governamental sem fins lucrativos, fundado em 1994; apresenta como missão o “fundamento a vida e os ideais de Ayrton Senna, interferir positivamente nas realidades de crianças e adolescentes brasileiros, dando-lhes condições e oportunidades para o desenvolvimento pleno como pessoas, cidadãos e futuros profissionais”. (Disponível em <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>. Acesso em 15/12/2010).

O desenvolvimento das atividades financiadas pelo IAS são provenientes de “três fontes de recursos: os 100% dos *royalties* de licenciamento das marcas Ayrton Senna e Senninha, doados pela família do piloto; as empresas que aportam recursos e a doação de pessoa física”, norteadas pela idéia de co-responsabilidade social com a transformação da realidade de milhões de crianças e jovens. Os programas do IAS são estão localizados em três eixos: Educação Formal, Educação Complementar e Educação e Tecnologia. Na Educação Formal os programas são: Acelera Brasil, Se Liga, Circuito Campeão e Gestão Nota 10, Fórmula da Vitória, entretanto, nos limites deste texto nos determos no Acelera Brasil e Se Liga. (Disponível em <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>. Acesso em 15/12/2010).

O enfrentamento às questões da defasagem série-idade e o combate ao analfabetismo nas séries/anos iniciais do ensino fundamental, foco de nosso debate, é bastante complexo e envolve, sobretudo, o compromisso ético-político e pedagógico da comunidade escolar com seus alunos. Na visão do IAS, os Programa Acelera Brasil e Se Liga constituem-se na alternativa de uma educação eficiente e eficaz que, uma vez aplicado conforme os “manuais”, produzirão os resultados esperados.

Os dois programas objetivam, em linhas gerais, contribuir para que os alunos alcancem o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental. Tanto Acelera Brasil quanto Se Liga são programas que tem como público-alvo alunos que, por razões a tratar em seguida, vivem contextos de fragilidades educacionais.

a) Afinal! Que de tipo de alunos estamos falando?

Apresentando alguns problemas da educação básica Arroyo (1997) nos faz um alerta de que o direito a educação básica avançou, mas que a sociedade não conseguiu fazer com que a escola se estruturasse de maneira a garantir direitos iguais a todos, ou seja, ainda é uma instituição extremamente seletiva. Seja por meio dos processos avaliativos nos quais são submetidos os alunos, seja pela não inserção dos mesmos em todos os momentos didático-pedagógicos ou até mesmo pela ausência de respeito ao tempo de aprendizagem dos alunos.

O fato é que a escola ainda que, formalmente, trate a todos como iguais em seus direitos e deveres em muitas das suas facetas possui o caráter extremamente excludente. Ainda segundo Arroyo (1997), muitas escolas optam por fazer salas especiais para alunos oriundos de classes populares, aonde formalmente tudo é igual às outras escolas, com isso decai o nível de exigência em relação aos conteúdos, currículo, avaliações etc., em suma, a escola de exime da culpa (ou da responsabilidade?) nos casos de evasão por parte dos alunos, uma vez que ‘criou’ as condições para abolir a repetência e, assim, ‘facilitou’ a vida dos alunos. Nesse sentido a função da escola limita-se a “adaptar as novas gerações à sociedade que aí está, permitindo-lhes, em menor ou maior grau, conforme seu esforço e aptidão pessoal – ou de acordo com a sua origem de classe, como diriam os críticos dessa visão – adquirir o ‘saber erudito’” (ARROYO, 1997, p.75).

Patto (1999) acrescenta ao debate ao analisar a trajetória histórica de como o fracasso escolar foi percebido na sociedade capitalista. Aponta que as desigualdades sociais, inerentes à nova ordem social, passaram a ser justificadas pelas desigualdades raciais, pessoais ou culturais, sem colocar em xeque a tese da existência de igualdade de oportunidades. Um dos aspectos mais relevantes, em nossa opinião, quando no século XX, o fracasso escolar é justificado pela afirmação da existência de culturas inferiores ou diferentes, de grupos familiares patológicos e de ambientes sociais atrasados que produzem crianças desajustadas e problemáticas, e as causas dos desajustes infantis passam, nesse momento, a serem buscadas no ambiente sócio familiar.

A autora destaca ainda que, no início dos anos 70, a teoria da carência cultural em sua primeira formulação afirmou “[...] que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil [...]” (PATTO, 1999, p. 124); e essas deficiências são na teoria da carência cultural as causas das dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. Essa teoria defendia que “[...] a causa principal do fracasso encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda”, e condenava “[...] a criança pobre a um ensino não adequado e, portanto, ao fracasso escolar num sistema obviamente não-igualitário” (idem, ibidem; p. 145-158).

Nossa intenção é mostrar que não existe um único “culpado” pelo insucesso escolar, que o debate se fragiliza se for polarizado da seguinte maneira: ou a escola situa o problema do fracasso no aluno (consequentemente na sua família, tido como “desestruturada”, “carente culturalmente” etc.), ou nas práticas pedagógicas pouco eficazes do professor. Charlot (2000), ao refletir sobre o fracasso escolar, aponta outros elementos para o debate: o aprendizado, a eficácia dos docentes, o serviço público, a igualdade das “chances”, o investimento de recursos nos sistemas de ensino, os modos de vida e o trabalho, entre outros.

Então, falamos de alunos que estão em defasagem série-idade com históricos de anos de reprovação pela ausência/insuficiência de alfabetização nas séries/anos finais do Ensino Fundamental. Em um país marcado por profundas desigualdades de toda ordem e com pouca tradição na distribuição da riqueza produzida, estamos falando de crianças e adolescentes de escolas públicas dos municípios mais pobres das capitais brasileiras; estamos falando de alunos cujas famílias os mantêm na escola enfrentando grandes dificuldades no cotidiano.

Atendendo uma das exigências da parceria do IAS, esses alunos ou já se encontram fora da faixa etária obrigatória, ou são repetentes por duas ou mais vezes da rede municipal, já trazendo para os programas do IAS suas trajetórias escolares de insucesso. Nessa linha de pensamento, o público potencial dos programas é formado, em sua maioria, por crianças e adolescentes com trajetória escolar irregular e com a auto-estima já bastante comprometida.

A contextualização desse público é fundamental para que possamos compreender que são alunos que já iniciam seu percurso educacional marcado pelos insucessos, descontinuidades, reprovações consecutivas, tendo em vista que a escola não tem lhes possibilitado as condições propícias para a aprendizagem com qualidade e sucesso. Este é o perfil dos alunos dos programas Acelera Brasil e Se Liga, razão pela qual o estabelecimento de parcerias com o IAS torna-se uma proposta tão sedutora para a gestão municipal.

A orientação do IAS é que as turmas tenham, no máximo, 25 alunos, um professor da rede de ensino (devidamente capacitado), utilização do conjunto de materiais adquiridos do IAS, aplicação a metodologia do Programa que, além da ênfase dada à leitura, oferece às crianças materiais específicos que tem por objetivo facilitar e qualificar o aprendizado. No caso do Acelera Brasil a metodologia proposta

assume a escola e os professores como são, reconhecendo suas potencialidades, bem como suas limitações e dificuldades. Por essa razão, desenvolve materiais voltados diretamente para o aluno. Esses materiais são fortemente estruturados, de maneira a assegurar que mesmo um professor inexperiente, ou com preparação insuficiente – como é o caso de muitos professores no Brasil – seja capaz de proporcionar ao aluno um programa de qualidade. Os materiais incluem uma variedade de abordagens e atividades, com elevado grau de participação dos alunos na sala de aula, na escola e na comunidade. Os conteúdos são abordados em projetos, em que os temas escolhidos permitem explorar aspectos relacionados a cada uma das disciplinas básicas de forma contextualizada e integrada, com oportunidades para aprofundamento quando necessário ou retomada posterior de conceitos e operações, em todos os casos. Baseiam-se nos currículos oficiais e enfatizam temas práticos, do cotidiano, e de interesse do mundo infanto-juvenil (SENNA, 2000, p. 146).

É mister lembrar, contudo, o que já tentamos asseverar em outros momentos deste texto: buscar soluções para o fracasso escolar, não consiste em patologizar o aluno, mas em ampliar este foco, abrindo espaço para outras variáveis que também influenciam no processo de ensino-aprendizagem, tais como: a metodologia de ensino, a escola, as relações intra e extra-escolares (aluno/professor/família/comunidade), a história de vida do aluno.

b) A formação do professor: um novo perfil pretendido pela parceria

Para pontuar esse debate sobre a formação do professor da educação básica apontamos, para iniciar, o artigo n. 01 da LDB 9394/96 diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais”, ou seja, todos os processos em que se vivencia dimensões de apreender-ensinar podem ser considerados formação. Já o artigo 13 estabelece as obrigações dos professores, reconhecendo a importância de sua contribuição, em um esforço coletivo, na elaboração de propostas, com foco na aprendizagem do aluno e nas necessidades educacionais da população.

Este artigo é muito expressivo por ressaltar a importância do contexto social, valorizar a autonomia da escola e do trabalho docente sem, contudo, desconsiderar o projeto da escola, considerando que este deve ser construído coletivamente.

O artigo 67, da mesma lei, trata da política de valorização do magistério, ampliando para além da formação inicial e continuada, na medida que inclui condições de trabalho, plano de carreira e salários condizentes com a importância social da profissão docente.

A legislação vigente aponta para os gestores municipais os caminhos e expectativas para a formação do professor da educação básica, investindo na formação inicial – quando da ausência desta – e garantindo um movimento permanente de formação continuada para os demais. Essa perspectiva implica a disponibilidade de espaços próprios para estes professores nos sistemas de ensino, estadual e municipal, demais instituições formadoras, bem como na própria escola, de modo que possam vivenciar experiências que possam estimular pensamentos e ações em um projeto de educação escolar no qual o professor seja partícipe do processo e não apenas coadjuvante.

Apesar desses encaminhamentos não são poucos os relatos de professores que:

São, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores vêem-se, muitas vezes, contrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Ou ainda:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras [...]. Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para

todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores (idem, ibidem, p. 1132).

No que diz respeito à parceria com o IAS não há a menor possibilidade de que estes princípios possam ser levados a efeito cabo pois

Os Programas são aplicados nas redes de ensino (municipais e estaduais) com o objetivo de superar os principais problemas do sucesso dos alunos, como o analfabetismo, a defasagem idade e série e o abandono escolar, através de propostas organizacionais e ferramentas eficazes disponibilizadas às secretarias de educação e unidades escolares, de forma a otimizar os recursos humanos, materiais, financeiros e pedagógicos disponíveis. (<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna>)

Em outras palavras: já partem de uma análise que a gestão municipal é incompetente para gerir os problemas da educação municipal

Nesse aspecto, concordamos com Brzezinski (2008) que precisam ser discutidas as questões externas à formação inicial e continuada de professores, mas que interferem na qualidade da educação básica brasileira tais como: baixa remuneração, melhoria das condições de trabalho, número elevado de alunos nas turmas do Ensino Fundamental. Acrescentamos às já mencionadas pela autora, também: má aparelhagem da escola, métodos inadequados de ensino, sobrecarga da escola em suas funções, construções escolares inacabadas e mal conservadas, equipamentos em precárias condições de uso, negação da legitimidade de conhecimentos/saberes dos professores e utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados de avaliação.

São elementos que, uma vez assegurados no exercício da docência, podem contribuir para a valorização profissional do professor.

Tentando concluir ou compartilhando significados

É sintomático que, no contexto mencionado, a escola precise repensar sua função social. Tendo como horizonte essa perspectiva, na condição de pesquisadores e professores temos o dever de possibilitar uma educação que não separe escola e sociedade, conhecimento e trabalho a fim de que os alunos, ao vivenciarem processos educativos, possam assumir posturas ético-políticas de reconhecimento de direitos e deveres.

As reflexões aqui apresentadas privilegiam duas dimensões de considerada relevância para explicitação das parcerias educacionais com o IAS nos municípios paraense: a primeira diz respeito a conjuntura em que se pauta a parceria com o IAS e a segunda a explicitação dos Programa Acelera Brasil e Se Liga e, conseqüentemente, os principais envolvidos nessa dinâmica pedagógica. Nossa reflexão nos remete a algumas considerações gerais sobre a parceria com o IAS no cenário paraense, a saber:

1. “O modelo de gestão escolar adotado [...] possibilita arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias” (OLIVEIRA, idem, ibidem, p. 1131), ou seja, a contrapartida

financeira dos municípios paraense. Além do que apresenta implicações para a gestão democrática da escola, pois a lógica de mercado é tida como parâmetro de eficiência e eficácia, passando a ser incorporada na gestão pública por meio de modelo gerencial de administração;

2. Decorre do modelo de gestão gerencial nossa limitação em “abrir mão” de práticas educacionais envolvidas de criatividade, construção coletiva e a participação dos alunos. Logo, o fato da parceria com o IAS “inclui um conjunto de 40 livros selecionados cuidadosamente e que os alunos lêem durante um ano, contemplando ampla variedade de gêneros literários [...]” (idem, *ibidem*) nos causa desconforto, entre outras coisas por desconsiderar os aspectos já citados;
3. A implantação de parcerias público-privadas com IAS desponta como uma alternativa de superação dos insucessos da escola pública, por meio da chamada “transferência do saber”, ou seja, a transposição de programas com formatos uniformes (pacotes educacionais), privilegiando alunos com repetidos graus de insucessos na escola. São elementos que corroboram para que se estabeleçam parcerias, por meio de “contratos e convênios com escolas e sistemas privados de ensino para “transferência” sumária de métodos e técnicas de ensino e de compra de materiais “unificados” e adequados para o “sucesso” nas provas ou exames nacionais [...]” (ARELARO, 2007, p. 916).

Com os questionamentos e reflexões empreendidas buscamos chamar a atenção dos leitores e levantar possíveis reflexões a respeito da real necessidade de revermos as formas como vem se dando as parcerias público-privadas na educação, na perspectiva de colocar o seu público alvo no centro de suas ações sem, contudo, oferecer uma educação pobre para os pobres e, assim, contribuir para a busca de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

É, sem dúvida, um dos maiores desafios a ser enfrentado neste milênio...

(Endnotes)

- 1 No encontro de formação de Coordenadores dos Programas *Acelera Brasil e Se Liga* no Pará, realizado no dia 27/10/2010, a Coordenadora da Região Norte-Nordeste nos informou que atualmente são 13 os municípios em parceria com o IAS para o biênio 2010-2011.
- 2 Mais recentemente, a Lei Federal 11.079, de 30 de dezembro de 2004, institui normas para a contratação de parcerias entre o setor privado e a administração pública. Posteriormente, foram editados cinco Decretos, entre 2005 e 2007, criando novas regulamentações e corrigindo aspectos das legislações anteriores: Decreto 5.385, de 4/03/05; Decreto 5411, de 6/4/2005; Decreto 5.977 de 1/12/06; Decreto 6.020, de 5/01/2007; e Decreto 6.037, de 7/02/07.
- 3 Outros dados relativos ao IDEB (objetivos, resultados, metas projetadas, exame, período etc.) estão disponíveis em <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>; <http://www.inep.gov.br/download/Ideb/>
- 4 Lei n. 11.114/2005 altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 § 3º inciso I da Lei n. 9.394/96, tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.
- 5 “O caso do ensino fundamental é emblemático: 97% das crianças estão dentro da escola, entretanto em trilhas que não são iguais. Olhando para as estatísticas diríamos que todos estão incluídos. Olhando para a terminalidade de cada um, veremos que estão em processos de exclusão mais sofisticados, colocados ao longo de uma cadeia educativa altamente piramidal. Nada contra a idéia de programação continuada e de ciclos, mas é preciso que não seja utilizada de forma ingênua, apenas como uma solução pedagógica, já que isso remeteria a idéia de que é possível resolver os problemas da exclusão social pela inclusão educacional” (FREITAS et al 2004, p. 65)

- 6 O *Acelera Brasil* é adotado como política pública nas redes de ensino da Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Sergipe, Tocantins e no Distrito Federal. Está presente em 955 municípios de 25 Estados e DF. O *Se Liga* é política pública nas redes de ensino da Paraíba, Pernambuco, Piauí, Sergipe, Tocantins e Distrito Federal. Está presente em 890 municípios de 25 Estados e DF. (<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/>)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. Projeto de Pesquisa **Análise das conseqüências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Impresso, Rio Claro: UNESP, 2009.
- ARELARO, L. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, pp. 899-919, out. 2007.
- ARROYO, M. G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, M. A.; MOLL, J.. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. 6º ed. Campinas: Papyrus, 2003, v. 1, pp. 11-26.
- BRASIL, Ministério da Educação – Informe Estatístico da Educação Básica. Brasília: MEC/ INEP/SEEC, 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br/inep>
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado nos anos 90**. Brasília: DF. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. v. 1, 1997.
- _____. Exposição no Senado sobre a reforma da administração pública. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**. Brasília: DF. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. v. 3, 1997.
- _____. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: SACHS, I.; WILHEIM, J; PINHEIRO, P.S. (Org.). **Brasil um século de transformações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, pp. 222-259.
- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.29, n.105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COSTA. M. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. In. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- OLIVEIRA, J. B. A. **A pedagogia do sucesso**. São Paulo: Saraiva, 1999.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SENNA, V. O Programa Acelera Brasil. In: **Em Aberto**, v.17, n.71. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. pp. 145-148.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

Sites:

<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/>

<http://www.mec.gov.br/inep>

<http://www.cedes.unicamp.br>

<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>