



MARIA CLARA EDE AMARAL

**RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADO NA
EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA CLARA EDE AMARAL

**RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO DE
MATO GROSSO**

Orientador(a): Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELA ALUNA MARIA CLARA EDE AMARAL
E ORIENTADA PELO PROF DR LUIZ CARLOS DE FREITAS
Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

Am13r Amaral, Maria Clara Ede, 1972-
Relações público-privado na educação de Mato Grosso / Maria Clara Ede
Amaral. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Luiz Carlos de Freitas.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Estado. 2. Políticas públicas. 3. Parceria público-privada. 4. Avaliação
educacional. I. Freitas, Luiz Carlos de, 1947-. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Public-private relationships in education in Mato Grosso

Palavras-chave em inglês:

State

Public policies

Public-private partnerships

Educational evaluation

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Luiz Carlos de Freitas [Orientador]

Marilda de Oliveira Costa

Regiane Helena Bertagna

Theresa Maria de Freitas Adrião

Luis Enrique Aguilar

Data de defesa: 24-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

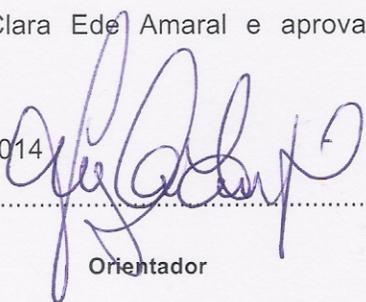
RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO DE
MATO GROSSO

Autor : Maria Clara Ede Amaral
Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

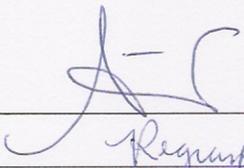
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Maria Clara Ede Amaral e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 24.02.2014

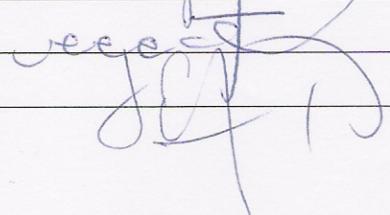
Assinatura:

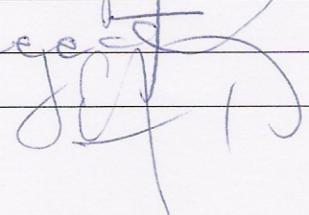

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Regiane Helena Bertagna





2014

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar a implementação de duas parcerias público-privado entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e as seguintes entidades: Fundação CESGRANRIO, no ano de 2006, e o Instituto Ayrton Senna, entre 2007 e 2008. Dentre os referenciais teóricos selecionados para análise, destacam-se autores que tratam da reconfiguração do papel do Estado a partir da década de 1990, da diminuição de sua atuação no campo educacional, de organizações do Terceiro Setor em substituição ao papel do Estado e de parcerias público-privado na área educacional. Além disso, utilizamos os conceitos de neoliberalismo e de Terceira Via, qualidade social e suas relações com a Avaliação em Larga Escala e o IDEB. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos instrumentos de coleta de dados constaram de entrevistas individuais, grupos focais e análise dos dados do SAEB/Prova Brasil e IDEB, utilizando-se para análise e organização dos dados, a partir da triangulação de métodos de coleta, a análise de conteúdo. Este estudo teve como campo de investigação os municípios de Cáceres/MT e Cuiabá/MT e compõe-se de três diferentes instâncias da rede: a) a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC; b) os CEFAPROs dos polos de Cáceres e Cuiabá; c) as escolas da rede nos dois municípios sede que estiveram envolvidas nas parcerias. Os resultados apontam as contradições que envolvem a relação público-privado na implementação de políticas públicas, sinalizando para seu aspecto dinâmico e intrincado; a falta de transparência na contratação das parcerias; a forte precarização e intensificação do trabalho docente, em especial na parceria com o IAS. Por fim, a análise dos dados da Avaliação Nacional mostrou que não podemos afirmar com convicção que as parcerias por si só elevaram a proficiência e os índices do IDEB.

Palavras-chave: Estado; políticas públicas; parcerias público-privado; Avaliação educacional.

Abstract

This study aims at analyzing the implementation of two public-private partnerships between the Department of Education of the State of Mato Grosso and the following agencies: CESGRANRIO Foundation in 2006 and Ayrton Senna Institute (IAS) in 2007 and 2008. As theoretical references selected to support the analysis, the study has relied on authors that have addressed the reconfiguration of the role of the State from the 1990s, its decreased action in the educational field, the replacement of the State with Third Sector organizations, and public-private partnerships in the educational area. In addition, we have used the concepts of neoliberalism, Third Way, social quality and their relations with the Large-Scale Evaluation and IDEB. This is a qualitative research whose instruments for data collection included individual interviews, focus groups and analysis of data from SAEB/Prova Brasil and IDEB, with the use of content analysis for data analysis and organization with a triangulation of collection methods. The study was carried out in the cities of Caceres/MT and Cuiaba/MT and involved three different network points: a) the State Department of Education – SEDUC; b) CEFAPROS of Caceres and Cuiaba; c) the schools engaged in partnerships in both cities. The results have pointed out contradictions in the public-private relationship along the implementation of public policies, thus signaling their dynamic and intricate features; the lack of transparency in partnership agreements; the strong precarization and intensification of teacher work, particularly in the partnerships with IAS. Finally, the analysis of data from the National Evaluation has shown that it is not possible to firmly state that partnerships alone have increased proficiency and IDEB indexes.

Keywords: State; Public Policies; Public-Private Partnerships; Educational Evaluation.

Sumário

Introdução	23
Capítulo I – Alteração do papel do Estado e os efeitos na Educação no Brasil	29
1.1. As especificidades do Brasil em meio à crise e suas ramificações na Educação	31
1.2. Mato Grosso à guisa do neoliberalismo	43
Capítulo II - A Educação entre o Público e o Privado no Brasil: Terceira Via, Terceiro Setor e a Qualidade da Educação em questão	49
2.1. Avaliação em Larga Escala e a Questão da Qualidade na Escola	56
Capítulo III – O método e Seus Caminhos	65
3.1. Problematização	74
3.2. Delineamento do campo de pesquisa	77
3.2.1. A busca pelas escolas-campo e os sujeitos	79
3.3. A coleta de dados	94
3.3.1. Entrevistas Individuais	97
3.3.2. Grupos Focais.....	101
3.4. Método de organização e análise dos dados coletados – Análise de Conteúdo	109
Capítulo IV - A Educação Pública Estadual em Mato Grosso e as Parcerias - caracterização	119
4.1. O CEFAPRO	121
4.2. AS PARCERIAS.....	126
4.2.1. Fundação CESGRANRIO.....	127
4.2.2. Instituto Ayrton Senna.....	133
4.3. Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem - SIGA	143
Capítulo V – As Parcerias No Estado De Mato Grosso A Partir Dos Dados Coletados	147
5.1. Temáticas que emergiram dos dados coletados.....	148
5.2. Classe Analítica 1 – Bases da proposta de trabalho com as parcerias.....	149
5.2.1. Motivação da SEDUC em contratar e finalizar o convênio com as organizações parceiras.....	150

5.2.2. Reação dos profissionais da educação ao início das parcerias.....	154
5.2.3. Meios de controle exercidos pelas organizações parceiras.....	158
5.3. Classe Analítica 2 - Avaliação como indutora de políticas públicas e da busca por parcerias.....	162
5.4. Classe Analítica 3 - Qualidade na educação e as condições subjetivas e objetivas de trabalho	177
5.5. Classe Analítica 4 – Dinâmica do trabalho pedagógico na lógica das organizações parceiras	183
5.5.1 Preparação para o trabalho com as parcerias	183
5.5.2. Condições objetivas e subjetivas de trabalho – o dia-a-dia dos profissionais da educação e as contribuições das parcerias	188
5.5.3. Trabalho docente, intensificação, sobrecarga e precarização	195
Considerações Finais	203
Referências Bibliográficas	209
Anexos	217

*Dedico este trabalho ao meu filho Thom,
por todos os momentos de renúncia que lhe foram impostos.
Sem você, eu nada seria.*

*E a todos os profissionais da educação que
labutam incessantemente por uma educação pública,
gratuita e com qualidade social.*

AGRADECIMENTOS

Ao Luiz, pela orientação segura, pela palavra certa na hora exata, por me segurar pela mão nos melhores e piores momentos, por acreditar em meu trabalho e me oportunizar ser uma profissional melhor.

Aos sujeitos da pesquisa, profissionais da educação que gentilmente cederam seu tempo e disponibilizaram as informações que lhes foram possíveis. Sem vocês esta pesquisa não teria se concretizado.

Aos colegas da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso e do CEFAPRO de Cuiabá, pelo suporte na coleta de dados.

Aos amigos do CEFAPRO de Cáceres, pelas contribuições em momentos diversos, especialmente à equipe gestora por ceder o espaço para realização dos grupos focais.

Aos amigos do LOED, por estarem sempre dispostos a ler, criticar e melhorar meu projeto de pesquisa. E pelos momentos de lazer também.

Aos amigos Luana, Adilson, Geraldo, Milta, Dani, Lavínia, pelo companheirismo, paciência, risadas, lágrimas e biritas, enfim... pela inestimável amizade.

À professora Ana Luiza Smolka, pela amizade, confiança, incentivo, por tudo que aprendemos juntas e pelos melhores abraços.

Às professoras Mara Lemes de Sordi, Maria Márcia S. Malavazzi, pelo aprendizado constante e pela amizade.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, pelo suporte de qualidade que fornecem para que possamos realizar nossos estudos.

Aos grupos de pesquisa GPPL e GPPE, por me receberem em suas reuniões e pela interlocução imprescindível.

Aos professores Marilda de Oliveira Costa, Regiane Bertagna, Luis E. Aguilar e Theresa Adrião, por avaliarem meu trabalho e contribuírem para sua significativa melhoria.

Ao grupo de pesquisa IAS/Unemat, pelo acolhimento e contribuições importantes.

Às amigas Lô e Marilda, por lerem, relerem e ainda terem paciência de me ajudar com a tese até os últimos segundos e pela amizade valiosa.

Às amigas Jociane, Jô, Márcia, Roseli, Nadna, Natália, Junia e Ednaceli, por estarem sempre ao meu lado, mesmo à distância.

Aos meus irmãos Leo e Fred, por todo o suporte emocional que não me desampara nunca, pelo amor incondicional e por acreditarem em meu potencial.

Às minhas cunhadas Lu e Mi e aos amados sobrinhos Bia, Mateus, Paulo e Du, por sempre me receberem com brilho nos olhos.

À Dindinha Rosa, Tio Wander, Victor e Paula, pelo amor, pela sustentação, pelo socorro, por abrirem sua casa e suas vidas para mim.

Aos meus Tios, Tias, Madrinhas e Padrinho, pela torcida e amor.

À toda “primaiada”, por fomentarem incansavelmente em mim a alegria e a esperança.

À minha mãe Nieta e meu filho Thom, pelo amor, por existirem e por não me permitirem desistir, pela espera, por acreditarem e não me deixarem esquecer que há vida além da tese.

Aos saudosos Vó Altair, Vô Chedid, Vó Dininha e meu pai Ronaldo, por me manterem, até hoje, debaixo de suas invisíveis asas amorosas.

A todas as pessoas que me ajudaram de tantas formas... precisei de muito auxílio, obrigada!

Ao Estado de Mato Grosso/SEDUC e à FAPEMAT, por me disponibilizarem tempo e bolsa de estudo para realizar esta pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de distribuição das escolas-campo – Cáceres	83
Figura 2 – Mapa de distribuição das escolas-campo – Cuiabá	85
Figura 3 – Mapa CEFAPROs	123
Figura 4 – Resultado da avaliação de desempenho de Matemática do Projeto “Eterno Aprendiz”, com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de Cáceres/MT, em 2006	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDEB – Mato Grosso – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual	164
Gráfico 2 – Proficiência na Prova Brasil/SAEB - Mato Grosso - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual.....	165
Gráfico 3 – Proficiência no SAEB - Mato Grosso - Anos Iniciais do Ensino Fundamental Rede Pública Estadual.....	169
Gráfico 4 – IDEB – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual dos Municípios de Cáceres e Cuiabá	171
Gráfico 5 - Proficiência na Prova Brasil/SAEB – Cáceres - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual	172
Gráfico 6 - Proficiência na Prova Brasil/SAEB – Cuiabá - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual	173
Gráfico 7 – Proficiência na Prova Brasil – Matemática – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual dos Municípios de Cáceres e Cuiabá.....	174
Gráfico 8 - Proficiência na Prova Brasil – Língua Portuguesa – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual dos Municípios de Cáceres e Cuiabá.....	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento de Turmas/Professores.....	81
Tabela 2 – Número de Professores Unidocentes, por habilitação, nas escolas de Ensino Fundamental em Cáceres	90
Tabela 3 – Número de Professores Unidocentes, por habilitação, nas escolas de Ensino Fundamental em Cuiabá	90
Tabela 4 – Respostas aos Questionários Exploratórios – Quais parcerias o professor participou – Cáceres.....	92
Tabela 5 - Respostas aos Questionários Exploratórios – Quais parcerias o professor participou – Cuiabá.....	94
Tabela 6 – Sujeitos da pesquisa com suas respectivas funções nas parcerias e tipo de contribuição feita para o trabalho – CUIABÁ	116
Tabela 7 – Sujeitos da pesquisa com suas respectivas funções na parceria com a CESGRANRIO e tipo de contribuição feita para o trabalho – CÁCERES.....	116
Tabela 8 – Sujeitos da pesquisa com suas respectivas funções na parceria com o IAS e tipo de contribuição feita para o trabalho – CÁCERES.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos Programas do Instituto Ayrton Senna - ano base 2010.....	137
--	-----

LISTA DE SIGLAS

AIP – Avaliação Institucional Participativa

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas

ASPM - Assessorias Pedagógicas

BEMAT - Banco do Estado de Mato Grosso BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CCE - Coordenadoria de Comunicação e Eventos

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

CEPAL – Comisión Economica para América Latina y el Caribe

CESGRANRIO - Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio

CEMAT - Centrais Elétricas de Mato Grosso

CPAR - Comissão Permanente de Apuração de Responsabilidade de Obras

CPRO - Comissão Permanente de Recebimento de Obras

EF – Ensino Fundamental

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FE – Faculdade de Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

GAD - Gabinete de Direção

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

GPE – Gerenciamento de Pessoal

GS - Gabinete do Secretário de Estado de Educação

IAS – Instituto Ayrton Senna

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NCLB – No Child Left Behind

OREALC – Oficina Regional de la Educación para América Latina y el Caribe

OSE - Ouvidoria Setorial

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPDC – Plano Pedagógico de Desenvolvimento do CEFAPRO

PTA – Plano de Trabalho Anual

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura

PROFUNCIONARIO – Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

PROGESTÃO - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEE - Secretaria Adjunta de Estrutura Escolar

SAGP - Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal

SAPE - Secretaria Adjunta de Política Educacional

SECITEC - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações

SIGA – Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem

SIGeduca – Sistema Integrado de Gestão Educacional

SUDE - Superintendência de Diversidades Educacionais

SUEB - Superintendência da Educação Básica

SUEE - Superintendência de Acompanhamento e Monitoramento da Estrutura Escolar

SUFP - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação

SUGE - Superintendência de Gestão Escolar

UAS - Unidade de Assessoria

UE - Unidades Escolares

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Introdução

A década de 1990 foi marcada pelo esforço de mudanças no cenário educacional brasileiro, fortemente interligada a uma crise econômico-político-social internacional, que imprimia a necessidade premente de modificar a organização e o desempenho do país frente às demandas e exigências de organismos internacionais e à consolidação dos preceitos neoliberais que apresentavam, na época, uma solução para o enfrentamento da crise. Esta era atribuída ao Estado, com a propagação do ideário de ineficiência e incapacidade na gestão dos serviços públicos. Todavia, a crise se instalava estruturalmente no capital (Mészáros, 2009), que por sua relação de interdependência com o Estado, acabou por provocar uma desestruturação neste também (Costa, 2011; Harvey, 2003).

Um panorama de reformas por toda a estrutura de funcionamento do Estado passa a acontecer, sendo que a área da Educação, nosso foco de estudo, também foi afetada. As possibilidades de consolidação de políticas educacionais que atendessem às demandas internas e externas se deram a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo mais aprofundadas a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Esta última foi aprovada a partir da rejeição pelo governo do projeto de LDB construído pelas entidades congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o que demonstrou claramente as intenções governamentais de ajustes pontuais e focalizados no campo educacional (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003).

Dentro das reformas que vinham ocorrendo, o estado de Mato Grosso centrou esforços na focalização de uma política pública para o Ensino Fundamental e, a partir do final de 1999, a “Escola Ciclada de Mato Grosso”¹

¹Atualmente denominada *Ciclos de Formação Humana de Mato Grosso*

começou a ser implantada em todas as escolas da rede estadual de ensino, como analisamos em trabalho anterior².

Entre as diversas reformulações que a implantação dos ciclos trazia à rede, estavam a expansão do Ensino Fundamental para 9 anos letivos, a enturmação dos alunos nas fases/ciclos por idade e a extinção das notas e da reprovação anual. A retenção do estudante só ocorria por, no máximo, uma vez, ao final de cada ciclo de 3 anos letivos. Estas ações, por sua natureza, deveriam provocar mudanças nos resultados das avaliações do Ensino Fundamental, por atacarem problemas que eram considerados mais graves, como evasão, abandono e repetência. Entretanto, mesmo após a implantação dos ciclos, os índices das avaliações nacionais não apresentaram as melhorias esperadas, apesar de existir um crescimento nas notas do SAEB. Diante disso, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso deu início à tentativa de sanar o problema firmando parcerias com organizações do setor privado, quais seja a Fundação CESGRANRIO (2006) e o Instituto Ayrton Senna (2007/2008).

É no contexto das ações que provocam a modificação do papel do Estado, na figura da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, dando lugar às organizações privadas que passaram, ainda que por um período pequeno, a se responsabilizar pela formação continuada dos professores, como no caso da CESGRANRIO, e pelo gerenciamento dos processos pedagógicos, com o Instituto Ayrton Senna, que apresentamos a pesquisa que desenvolvemos.

O problema que fomenta nosso estudo parte da indagação sobre *que impactos tem a implantação de programas educacionais oriundos de parcerias de natureza público-privado nas escolas da rede pública estadual do estado de Mato Grosso?*

Para esta investigação optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo, com um estudo de caso que tem como unidade de análise a

² Dissertação de Mestrado defendida em 2006, na FE/UNICAMP, sob a orientação do Professor Luiz Carlos de Freitas.

implantação das duas parcerias estabelecidas pela SEDUC – Secretaria de Estado de Educação - no período pesquisado:

- Ano letivo de 2006, parceria com a Fundação CESGRANRIO - Projeto “Eterno Aprendiz”;
- Anos letivos de 2007 e 2008, parceria com o Instituto Ayrton Senna - três programas da Rede Vencer: “Se Liga”, “Acelera” e “Circuito Campeão”.

Temos como objetivo geral *analisar a implementação das parcerias de natureza público-privado realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso no período de 2006 a 2008, em sua respectiva rede de ensino.*

Delimitamos nossa área de pesquisa em dois municípios do estado de Mato Grosso, Cáceres e Cuiabá. Por termos como um dos objetivos entender os caminhos percorridos pelas parcerias, tínhamos em mente que o campo estaria composto por três diferentes instâncias da rede, ainda que totalmente interligadas, que nos trariam distintos sujeitos: a) a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC; b) os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação - CEFAPROs - dos Polos de Cáceres e Cuiabá; c) as escolas da rede nos dois municípios sede e que estiveram envolvidas nas parcerias.

Os procedimentos e instrumentos utilizados para o levantamento dos dados foram eleitos em consonância com nossas opções teórico-metodológicas, e se constituíram, inicialmente, de análise documental; entrevistas individuais; grupos focais e análise dos dados da Avaliação em Larga Escala. Entretanto, como apresentamos no capítulo V, não conseguimos acesso aos documentos que seriam base para a análise documental, que acabou não acontecendo. Para análise e organização dos dados utilizamos, a partir da triangulação de métodos de coleta, a *análise de conteúdo*.

O quadro teórico que fundamenta este estudo e embasa nosso exercício analítico está alicerçado, principalmente, em conceitos que versam sobre a reconfiguração do papel do Estado (Mészáros, 2009; Harvey, 2003; Montañó, 2010; Costa, 2011) e a diminuição de sua atuação no campo

educacional, dando lugar à entrada de organizações de cunho público-privado nas redes de ensino públicas (Adrião, 2007, 2008, 2008a, 2011; Peroni, 2009; Adrião e Peroni, 2005, 2008, 2011; Montañó, 2010; Cury, 2005; Costa, 2011). Além disso, abordamos os conceitos de Terceira Via (Giddens, 1996, 2000), Terceiro Setor (Adrião e Peroni, 2005, 2008, 2011; Montañó, 2010), Qualidade (Freitas, 2005, 2007; Betini, 2009; Silva, 2009) e suas relações com a Avaliação em Larga Escala (Freitas, 2004, 2005, 2012, 2013; Ravitch, 2010, 2011; Almeida, Dalben e Freitas, 2013; Soares e Andrade, 2006; Ferrão, 2001). Durante a análise de dados, emergiu a necessidade de nos embasarmos em outras bases teóricas, especialmente nas relacionadas à organização do trabalho pedagógico (Freitas, 2005) ao trabalho docente (Apple, 1995; Oliveira, 2004, 2005; Damasceno, 2010;) e às questões de responsabilização e meritocracia na Educação (Freitas, 2013). Imprescindíveis para a construção de nosso arcabouço teórico foram os estudos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa *“Análise das consequências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para oferta educacional”* e *“Análise de Consequências de parceria firmada entre o município de Cáceres-MT e o Instituto Ayrton Senna para a oferta educacional”*. O primeiro é um grupo interinstitucional, composto por pesquisadores das cinco regiões do Brasil e o segundo desenvolvido na Universidade do Estado de Mato Grosso, campus de Cáceres.

A tese está estruturada em cinco capítulos e as considerações finais. No Capítulo I - Alteração do papel do Estado e os efeitos na Educação no Brasil - de cunho teórico, fazemos uma análise da conjuntura sócio-político-econômica que foi cenário para as reformas neoliberais ocorridas no Estado brasileiro a partir da década de 1990. Para isso, abordamos acontecimentos internacionais e latino-americanos que vinham ocorrendo desde a década de 1960, dando um enfoque também a este processo no estado de Mato Grosso.

O capítulo II - A Educação entre o Público-Privado no Brasil: Terceira Via, Terceiro Setor e a Qualidade da Educação em questão - traz um panorama do surgimento da Terceira Via na Inglaterra, a partir das reformas implantadas por Margareth Thaecher e Tony Blair. A partir disso, analisamos o crescimento do Terceiro Setor no Brasil e da onda de iniciativas que passam a

estabelecer parcerias entre as redes públicas e o setor privado, com a entrada da sociedade civil nas decisões e gerenciamento da educação em diferentes estados e municípios do Brasil. Discutimos, neste capítulo, o conceito de qualidade que dá suporte às ações do setor privado e a relação disto com a Avaliação em Larga Escala.

Os caminhos percorridos durante a pesquisa são apresentados no Capítulo III - O Método e Seus Caminhos, onde descrevemos o método que deu suporte à nossa investigação e os procedimentos metodológicos utilizados no estudo de caso que desenvolvemos. Ainda neste capítulo, explicamos como se deu este percurso e apresentamos um resumo dos dados que obtivemos.

No Capítulo IV - A Educação Pública Estadual em Mato Grosso e as Parcerias - caracterizamos a rede pública estadual em estudo, as políticas públicas desenvolvidas pela SEDUC – Secretaria de Estado de Educação – relacionadas ao Ensino Fundamental, que é nosso foco de análise e apresentamos o CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação. Explicamos, neste capítulo, as bases em que se deram as parcerias da rede com a CESGRANRIO e o Instituto Ayrton Senna e sinalizamos para a questão de uma possível tentativa de continuidade das ações características das parcerias, com a implantação, pela SEDUC, de um sistema próprio de gerenciamento da aprendizagem, o SIGA – Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem.

O Capítulo V - As Parcerias No Estado De Mato Grosso A Partir Dos Dados Coletados - é dedicado aos dados coletados, onde fazemos o exercício analítico e discutimos as quatro classes que emergiram do campo, quais sejam: Classe Analítica 1 – Bases da proposta de trabalho com as parcerias; Classe Analítica 2 - Avaliação como indutora de políticas públicas e da busca por parcerias; Classe Analítica 3 - Qualidade na educação e as condições subjetivas e objetivas de trabalho e Classe Analítica 4 - Dinâmica do Trabalho Pedagógico na lógica das organizações parceiras.

Nas Considerações Finais, longe de colocarmos um ponto final em nosso estudo, retomamos nossos objetivos e analisamos os avanços que

nossa tese obteve, os entraves encontrados no caminho de construção deste texto e as indagações que nos fomentam a buscar investigações futuras.

Capítulo I – Alteração do papel do Estado e os efeitos na Educação no Brasil

No bojo de profundas transformações ocorridas em âmbito internacional a partir da década de 1960, no que tange às questões sócio-político-econômicas inerentes à disseminação dos ideais neoliberais, o Estado brasileiro, bem como de outros países³ latino-americanos, só passou mais fortemente a se reorganizar de acordo com essa lógica a partir da década de 1990 (Krawczyk, 2008; Montaña, 2010).

Tais transformações decorrem da crise estrutural do capital (Mészáros, 2009; Harvey, 2003) que se instala no mundo capitalista e que é atribuída pelos liberais, ao Estado⁴, visto como ineficiente e obsoleto. Costa (2011), baseada nos escritos de Mészáros (2002), destaca que capital e Estado são interdependentes. A autora nos aponta que:

essa relação torna-se ainda mais visível, transparente, com a crise do capital a partir do final da década de 1960, deflagrada com a crise do petróleo, a estagnação da produção de bens e a alta inflação de preços, fenômeno nomeado por Harvey (2003), de *estagflação*, em 1973, no contexto de esgotamento do modelo de acumulação fordista-keynesiano. Esse momento foi propício para a reinvestida do pensamento liberal, atualmente neoliberal, contra-atacando o Estado do bem-estar social, acusado pelos defensores dessa abordagem teórica de ser o responsável pela crise, devido aos investimentos públicos estatais após a Segunda Guerra na área social. (COSTA, 2011, p. 45)

³ Destacam-se aqui países como Chile, que tiveram a disseminação do neoliberalismo em período anterior ao ocorrido no Brasil, devido a questões de organização sócio-político-econômica distinta.

⁴ Compartilhamos com Costa (2011, p. 45) a compreensão do *Estado, como histórico, concreto, de classe, portanto, máximo para o capital e mínimo para o trabalho, sujeito às alterações inerentes ao processo de reorganização do capital.*

Montaño (2010, p. 25) enfatiza que o *projeto/processo neoliberal* se configura como uma resposta do capital à crise, tendo como égide de sua “*nova estratégia hegemônica*”

uma forte *ofensiva contra o trabalho*⁵, com o fim de aumentar os níveis de extração de mais-valia (...), intensificando o trabalho e diminuindo os custos de produção por via da redução/eliminação de gastos atrelados ao salário. Isto é, o aumento da exploração da força de trabalho, permitindo a ampliação da concentração de capital. (Montaño, 2010, p.25)

O que se observa nesse movimento são práticas de precarização dos contratos de trabalho, por meio de uma *flexibilização* que acaba por propiciar a violação de direitos *trabalhistas, sociais e até políticos*, com um intencional *esvaziamento do movimento sindical*, constituindo-se em *uma radical ofensiva contra as conquistas históricas dos trabalhadores* (Idem, p. 26).

Assim, ocorre a *reestruturação produtiva*, onde o capital passa a se organizar em um modelo de produção *toyotista*, sem abandonar de pronto o modelo taylorista-fordista (Idem, p. 28), disseminado pelo emergente bloco econômico-produtivo dos Tigres Asiáticos⁶. Isto ocorre, principalmente, pela *subcontratação* de força de trabalho, *terceirização* dos serviços e pela crescente *automação* das indústrias, gerando um desemprego estrutural.

Ainda neste conjunto de ações para enfrentar a crise do capital, há a questão da Reforma do Estado, analisada por Montaño (2010) como uma *contra-reforma*, pois, ao ser liderada pelos neoliberais, busca *reverter reformas desenvolvidas historicamente por pressão e lutas sociais e dos trabalhadores* (p.29).

⁵ Grifos do autor

⁶ Bloco econômico que surgiu nos meados das décadas de 1970 e 1980, sendo, inicialmente formado por Coreia do Sul, Taiwan, Cingapura e Hong Kong, principalmente impulsionados pelo crescimento do Japão, que já se firmava como país desenvolvido neste período. Estes países se destacaram por um rápido e inesperado crescimento econômico, baseado na produção de bens para exportação a partir de mão-de-obra barata e aligeiramento dos modos de produção.

Há também, neste contexto, o *Consenso de Washington*, que apresentamos de maneira mais detalhada nas páginas a seguir, quando especificamos o caso da crise do capital no Brasil, enfocando a questão educacional.

1.1. As especificidades do Brasil em meio à crise e suas ramificações na Educação

Em meio aos acontecimentos internacionais, o Brasil, como país emergente, mas com fortes questões sócio-político-econômicas⁷ a serem resolvidas, dá início à preparação de um plano de ajuste econômico, chancelado pelo FMI – Fundo Monetário Internacional e pelo BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento. Este plano tem como pilares três fases:

a) a primeira, dirigida à *estabilização macroeconômica*⁸, persegue o superávit fiscal, reduzindo o déficit da balança comercial e reestruturando (desmontando) o sistema previdenciário; b) a segunda, dedicada às *reformas estruturais*, tem por objetivo a liberalização financeira e comercial, a desregulamentação dos mercados e a privatização das empresas estatais; c) a terceira, definida como retomada dos investimentos e do crescimento econômico. (Fiori, 1995, p. 3-4)

Para entendermos como se deu o processo histórico brasileiro, que culminou nas reformas implementadas pelo governo no período pós-ditadura militar, foi necessário buscar referências que nos dessem suporte para compreender como ocorreu a implantação do capitalismo no país, o que nos remete ao modelo de capitalismo consolidado na América Latina, via as peculiaridades dos processos de colonização vividos.

Aguilar (2000, p. 28) ressalta que as relações que se estabeleceram entre as metrópoles e as colônias latino-americanas podem ser

⁷ Inflação, desemprego, dívida externa, analfabetismo, dentre outros.

⁸ Grifos do autor

explicadas a partir *das características que estas últimas ofereciam em termos de 'recursos + mão-de-obra + exploração do trabalho (na colônia) + acumulação do capital (na metrópole)*. O autor indica que a reconstituição histórica desse processo é importante para compreendermos como se constitui o Estado em nosso continente, pois (...) *particularmente o século XIX é crucial na conformação das Nações-Estado na América Latina* (idem).

Nesse sentido, os estudos de Cueva (1983), Montaño (2010) e Aguilar (2000) nos mostram que, diferente dos países centrais, onde o capital se instala via industrialização, na América Latina esse processo se dá de maneira *tardia* - em relação aos países europeus e os EUA-, com um modelo *oligárquico-dependente* (Viguera, 1993; Cueva, 1983). Este é resultado de uma organização sócio-econômica dominada pelos países colonizadores, com exportação de matéria-prima e importação de produtos industrializados, além da manutenção dos latifúndios do setor agrário durante os séculos XIX e XX (Montaño, p. 30).

É dessa maneira que, no início, o sistema capitalista latino-americano se instala de maneira *desindustrializada* (Montaño, 2010), sendo que,

por um lado, o capitalismo não se implanta aqui mediante uma revolução democrático-burguesa, mas, pelo contrário, particularmente no setor agrário – principal polo, junto com o mineiro, do desenvolvimento capitalista latino-americano -, a transição se faz de uma forma que Cueva qualifica de “reacionária” ou “oligárquica”⁹. Este fato faz com que, mesmo sendo modificadas as estruturas econômicas, não tenha sido atingida e alterada plenamente a superestrutura, mantendo-se, no processo capitalista latino-americano, elementos ideológicos, culturais e até relações sociais e produtivas próprias dos sistemas latifundiário, servil e escravocrata. Em segundo lugar, o capitalismo “industrial” nasce, na América Latina, subordinado à fase imperialista (cf. Lenin, 1979), numa nova forma de colonialismo: a dependência tecnológica e financeira. (p. 30-31)

⁹ Cueva, 1983, p.81.

Especificamente no Brasil, Mazzeo destaca que este processo ocorreu via capitalismo *prussiano-colonial*, por manter o elemento colonial e dependente, mudando apenas a modalidade e o centro da relação: Espanha-Portugal / Inglaterra / Estados Unidos (1997, p.123).

Montaño (2010), assim como Cueva (1983), explica que o processo de industrialização no Brasil e em outros países da América Latina, como a Argentina, ocorre para substituir as importações, *o que demandava forte intervenção estatal, participação engajada dos trabalhadores, enquanto produtores e consumidores, e a transferência de tecnologia produzida pelos países centrais*. Com o intuito de aumentar a produção e, conseqüentemente, o consumo, acordos “antioligárquicos” (Idem, p. 32) são constituídos e se caracterizam como uma forma de *populismo* (Viguera, 1993), com ampliação da oferta de empregos e elevação dos salários.

Ao falarmos em *populismo*, nos baseamos na visão de Viguera, que explica a diversidade de formas com que este termo vem sendo utilizado, nas análises o torna um conceito que passa pela indistinta caracterização que designa *movimentos, governos, ‘tipos de Estado’, ‘modelos de acumulação’, ‘estilos políticos’, ideologias, etc.* (2000, p.49). Desse modo, o autor assinala que

para além das diferenças entre os conceitos, podemos resgatar alguns elemento mais ou menos comuns que se instalaram com força em interpretações e análises, constituindo-se em um ‘sentido comum’ acerca do fenômeno. Se trata de ideias de mobilização das massas ‘de cima para baixo’, visualizada em termos de manipulação e demagogia, onde as massas participam politicamente a partir de sua vinculação direta com o líder – ou seja, sem a mediação de organizações autônomas de classe. (Viguera, 1993, p. 52)

No Brasil o processo político-econômico populista (Idem), personificado pelo governo de Getúlio Vargas, principalmente no período de 1937 a 1945, ocorre com a implementação de medidas de proteção aos direitos

trabalhistas e da população em geral, sendo que o Estado *pode até realizar alguns gastos sociais, com que ratifica sua condição de Welfare State* (Cueva, 1983, p.190), embora, de acordo com Montaño (2010), tais medidas apenas tenham criado uma *impressão* de melhoria da qualidade de vida e de conquista de direitos, visto que a revolução partiu do Estado para evitar que partisse do povo.

Sobre a condição de *Welfare State*, Draibe afirma que no caso brasileiro, é necessário se observar que o movimento de consolidação do *Estado de Bem-Estar Social* não se deu de maneira linear, tendo dois períodos históricos em que este processo se deu de maneira mais efetiva: *a fase de 1930/1943 e a fase de 1966/1971, ambas, aliás, efetivadas sob regimes autoritários* (1993, p. 19). A primeira fase tem como marco a regulamentação das aposentadorias e pensões, bem como das questões trabalhistas. No período intermediário entre as fases citadas, as áreas da educação, saúde, assistência social e habitação (esta última de maneira tênue) continuam passando por processos de expansão da proteção social.

Baseado em um regime autoritário, coercitivo, perseguidor e excludente, o período de 1966/1971, de acordo com Draibe (1993) e Montaño (2010), ainda que traga consigo a consolidação de *políticas de massa e de cobertura significativa*, ao instituir-se, por exemplo, o FGTS e o PIS/Pasep, incluindo os trabalhadores do campo na proteção social e ampliando os direitos dos trabalhadores da área urbana, o faz de maneira arbitrária, com fortes características clientelistas. Nos fins dos anos de 1970, ocorre um esgotamento desse modelo de proteção social estatal, que provoca um recuo por parte do governo, especialmente no aspecto financeiro (Montaño, 2010, p. 34).

É importante ressaltar que a análise de Montaño (2010) sobre a origem do Estado de Bem-Estar Social no Brasil difere da posição de Draibe (1993). De acordo com Montaño (idem), no caso de nosso país, que teve um desenvolvimento industrial e capitalista tardio, o posicionamento de Estado de Bem-Estar Social é igualmente tardio, e se instala em um período em que suas bases já eram questionadas nos países centrais, em que vigorava há mais tempo (idem). Desse modo, para o autor, no período que vai do início da

década de 1970 ao de *redemocratização* do Brasil, por meados de 1981, não se nota avanços nem inovações nas questões relacionadas à proteção social, tema que retorna ao debate nacional a partir dos movimentos ocorridos para a organização da Assembleia Constituinte.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 constitui-se em um marco no processo de mudança do papel do Estado no Brasil. Como afirma Montaño,

é apenas com a Constituição de 88 que se consagra o novo “pacto social”, resultado das lutas gestadas no período ditatorial – onde uma base social organizada e mobilizada coabitava com uma extensa cúpula política e econômica de tendências democráticas, onde aparecem junto aos chamados “novos movimentos sociais”, novos partidos políticos trabalhistas de massas, sindicatos de operários, entre outros -, pacto esse abortado pelos governos de Collor e Cardoso. (2010, p. 34)

O autor destaca ainda que,

a Constituição de 1988 consagrou este profundo avanço social, resultado das lutas conduzidas, por duas décadas, pelos setores democráticos. (...) pela primeira vez no país, apontava para a construção de uma espécie de Estado de Bem Estar Social (Netto, 1999 *apud* Montaño, 2010, p. 35). (...)

.....
Na verdade, aquele novo ‘pacto social’ no Brasil, conformado pelos setores democráticos, no pós-ditadura, é rapidamente substituído, na década de 90, por uma nova aliança significativamente diversa. (...) Não é um pacto ‘social-liberal’ que sucede, no nosso país, a aliança de hegemonia neoliberal, mas contrariamente, é esta última que substitui, na década de 90, o ‘pacto social-democrático’ dos anos 80. (2010, p. 35)

Nesse movimento, em 1995 tivemos a implantação, por parte do Governo de Fernando Henrique Cardoso e do então Ministro Bresser Pereira, do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado. Este plano traz, de maneira oficializada, para o cenário brasileiro a concepção de que a crise no Brasil, assim como internacionalmente, está no Estado que, incapaz de exercer suas funções junto à população, interfere de maneira equivocada no mercado e

nos processos de produção (Brasil, 1995). As palavras de Bresser Pereira explicitam a concepção liberal que deu suporte ao Plano:

Entre 1979 e 1994 o Brasil viveu um período de estagnação da renda *per capita* e de alta inflação sem precedentes. Em 1994, finalmente, estabilizaram-se os preços através do Plano Real, criando-se as condições para a retomada do crescimento. A causa fundamental dessa crise econômica foi a crise do Estado - uma crise que ainda não está plenamente superada, apesar de todas as reformas já realizadas. Crise que se desencadeou em 1979, com o segundo choque do petróleo. Crise que se caracteriza pela perda de capacidade do Estado de coordenar o sistema econômico de forma complementar ao mercado. Crise que se define como uma crise fiscal, como uma crise do modo de intervenção do Estado, como uma crise da forma burocrática pela qual o Estado é administrado, e, em um primeiro momento, também como uma crise política. (1996, p.02)

A tônica da reforma é a modificação do papel do Estado para vias de uma administração pública mais “eficiente”, saindo de um modelo burocrático para o gerencial (Bresser Pereira, 1996). De acordo com Peroni (2008) e Costa (2011), para tanto, são propostas ações de **privatização**, quando uma empresa estatal se torna privada; **terceirização**, com a transferência ao setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio; e **publicização**, “*enquanto uma transformação dos serviços não-exclusivos de Estado em propriedade pública não-estatal e sua declaração como organização social*” (Costa, 2011, p. 53).

A educação pública, nesse contexto de mudanças, tornou-se foco de políticas que promovessem a reforma educacional com base nos preceitos das teorias vigentes a partir desse período, visando, principalmente a modificação do modelo de gestão da educação e da escola. Como afirma Normand (2008),

A melhoria da eficácia e a *performance* do sistema educativo tornaram-se uma evidência no debate público actual. O aumento das competências básicas das jovens gerações, o reforço da livre escolha da escola, a descentralização das decisões em matéria de educação e o desenvolvimento de uma cultura de avaliação são considerados alguns remédios para

outros tantos males como o analfabetismo, as desigualdades sociais entre alunos, a burocracia e a falta de transparência da acção pública. (p.50)

Frigotto & Ciavatta (2003, p.96) destacam que “*os protagonistas dessas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado*”, quais sejam o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), em nível internacional. Regionalmente os autores apontam:

Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e, no plano educacional (...) a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Num plano mais geral situa-se o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), cujo escopo se situa dentro da doutrina da Organização Mundial do Comércio. (2008, p.96)

No contexto internacional, quatro foram os antecedentes principais que, em um momento de tentativa de recomposição do capitalismo, influenciaram não apenas as reformas educacionais no início da década de 1990, mas também a consolidação da mudança do papel e das funções do Estado, quais sejam (Cury, 2002; Montaño, 2008; Frigotto e Ciavatta, 2003):

1. **Consenso de Washington** – reunião de organismos financeiros internacionais, ocorrida em 1989, que estabeleceu um conjunto de normas para a Reforma Econômica nos países em desenvolvimento (América Latina). As regras básicas do consenso orientaram os diversos países que as adotaram a estabelecerem: disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma tributária; juros e câmbio de mercado; abertura comercial; investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; privatização das estatais; desregulamentação comercial, propriedade intelectual. A adoção desses princípios acabou por disseminar rapidamente o ideário

neoliberal (Moraes, 2001), com grande impacto na área social e educacional.

2. **Premissa da UNESCO e da CEPAL**, que na década de 1990, a partir do documento “Transformação Produtiva com Equidade”, aponta como princípio a necessidade de encontrar estratégias contra o desemprego estrutural que foi decorrente das mudanças ocorridas na gestão do mercado de trabalho. A Educação aparece nesse contexto como meio de melhorar a capacidade técnica de mão-de-obra qualificada (Silva, 2008).

3. **Conferência Mundial sobre Educação para todos**¹⁰, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990. A conferência contou com representantes do governo de 155 países, agências internacionais, organizações não-governamentais, associações profissionais e pessoas que se destacavam no âmbito internacional na área da educação, que aprovaram a Declaração de Jomtien comprometendo-se a firmarem esforços para assegurar a crianças, jovens e adultos “educação básica de qualidade”. Deu-se assim início a um grande projeto mundial de educação, basicamente focado nos países com altos índices de analfabetismo, evasão e repetência, estando o Brasil entre os que tinham as maiores taxas no mundo.

4. **Exigências do Banco Mundial** no setor educacional, quando, articulado ao BID e ao FMI, atrela todos os empréstimos concedidos aos países em desenvolvimento, à condição de incluir reformas educacionais, com ênfase na diminuição de índices de evasão, repetência e analfabetismo, nos planos de mudanças governamentais.

¹⁰Financiada pelas agências UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) , UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

Desde então, sob a influência de ações protagonizadas pelos organismos internacionais citados anteriormente, reforçados pelas iniciativas e monitoramento da UNESCO, CEPAL e Banco Mundial, além do compromisso firmado em Jomtien de “desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década”, o governo brasileiro passou a se organizar e articular politicamente para elaborar e colocar em ação as políticas que garantiriam a reforma da educação nacional.

Normand nos chama a atenção para os diversos fatores que influenciaram as reformas educacionais a partir da década de 1990, evitando assim um reducionismo, ao tentarmos encontrar as justificativas para tais ações. Segundo o autor,

Para compreender as implicações e os efeitos deste modelo de governo, assente na eficácia, não basta lamentar a sua simbiose com uma comunidade epistémica aliada a um economismo redutor, pois é igualmente importante compreender como e porquê se tornou predominante. A explicação mais frequentemente proposta remete para debates sobre justiça em educação.

.....

Seria redutor imputar a emergência da nova agenda política da educação ao único desenvolvimento de comparações internacionais de resultados ou de indicadores internacionais de ensino apresentados pelas grandes organizações internacionais (Normand, 2004). (...) convém perceber as novas implicações sem separar a esfera da «*policy*», a das políticas públicas de educação, da esfera da «*politics*», isto é, da produção e da difusão das ideias políticas de acordo com as estratégias e os interesses que visam influenciar os processos de decisão. (2008, p.51)

Nesse contexto, em nível nacional foram implantadas políticas educacionais que promovessem a universalização do Ensino Fundamental, com a garantia de permanência dos alunos na escola e de terminalidade dos estudos. A focalização das políticas no ensino fundamental teve como suporte

a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, o FUNDEF¹¹. O Fundo buscou

eliminar a relação concorrencial, não-cooperativa, existente entre as três esferas de governo, decorrente de problemas na arrecadação, distribuição e execução de recursos entre elas, em oposição à premissa do regime de colaboração firmado na CF 88.(...) contemplou um processo de redistribuição dos recursos, sendo estes vinculados ao número de matrículas de cada município, com o que se buscava a equidade entre os municípios de cada Estado. (KRAWCZYK & VIEIRA, 2008, p.54)

A partir disso, os princípios da descentralização passam a ser adotados pelo governo federal, transferindo aos estados e municípios a responsabilidade de gestão educacional (Costa, 2011). Estes, por sua vez, ao se depararem com questões graves a serem resolvidas, somadas à urgência em serem sanadas, passam a buscar na iniciativa privada formas de gestão que prometem o aligeiramento das soluções aos problemas de fluxo escolar, evasão e abandono e gerenciamento da aprendizagem. A transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, ainda que nãoestatal, é um marco nesse processo.

A disseminação do ideário neoliberal, como alternativa para o enfrentamento da crise atribuída ao Estado, acaba por se instalar no Brasil o que Aguilar (2000, p. 41) denomina de *Estado Desertor*, ou seja, um Estado que abandona, renuncia, concede, afasta-se, omite-se, foge ou abandona os setores da sociedade que são de sua responsabilidade, especialmente em relação às políticas públicas mais decisivas, no âmbito das questões sociais, que passam pela educação, saúde, habitação, trabalho e renda. O autor destaca que o *Estado Desertor pode ser verificado através da dualidade público-privado, principalmente porque o espaço público como um valor que caracteriza a democracia, adquire significação carregada que, progressivamente, vai se fazendo mínimo e retirando-se dos setores sociais essenciais.*

¹¹ Após a Emenda Constitucional nº 53/06, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, estendendo o atendimento a toda a Educação Básica.

Assim, a iniciativa do Estado de transferir a parceiros nãoestatais ou privados ações que seriam de sua competência, reforça a visão propagada pelas teorias neoliberais e pela Terceira Via (Giddens, 1996 e 2000), de que a culpa da crise não está no capital, mas no Estado, que não dá conta de resolver o problema da baixa qualidade nas escolas públicas e desse modo atesta a visão de que tais organizações são mais eficientes.

No que tange ao processo de transição entre um governo declaradamente liberal, como o de FHC – Fernando Henrique Cardoso -, para um governo que se apoiava ideologicamente em preceitos da esquerda, representado partidariamente pelo PT e personificado na figura do Presidente Lula, o que havia no Brasil era uma forte esperança, por parte dos que o elegeram, de que o novo governo romperia com as imposições internacionais e, conseqüentemente, faria refrear o fortalecimento do neoliberalismo no país.

Entretanto, como destaca Carcanholo,

Eleito o governo Lula, com um fantástico apoio popular, o que faz? Rompe com a estratégia neoliberal de desenvolvimento, indo na direção contrária da sinalização dada durante a campanha? Pelo contrário, ele cumpre o que prometeu. Mantém-se o discurso – e a prática – da estabilidade macroeconômica como pré-condição para qualquer política de mais longo prazo. As reformas estruturais pró-mercado não apenas são mantidas como aprofundadas em seu governo. Em 2003 é realizada uma reforma da previdência dos trabalhadores do setor público que nem o governo anterior conseguiu aprovar. (2008, p.179)

Nesse mesmo sentido, Sallum Jr. analisa que

Sem dúvidas, o elemento chave que permite ligar os dois governos [FHC e Lula] é a decisão de considerar a estabilidade monetária como o valor máximo a alcançar, ainda que não fosse de qualquer maneira. A estabilidade foi procurada mediante políticas macroeconômicas aceitas pelos meios acadêmicos liberais e neoclássicos. Além disso, durante o governo Lula, as reformas liberais do período anterior não foram modificadas e se mantiveram vigentes a eliminação dos privilégios das empresas nacionais, as privatizações, os

regimes de concessões públicas, as regras para a gestão fiscal equilibrada e a autonomia do Banco Central¹². (2008, p.161)

Carcanholo (2008) aponta que o ideário neoliberal se mantém no país governado por Lula a partir de dois pilares principais: o Consenso de Whashington, que tem “a estabilização macroeconômica como pré-condição” (p. 178) e as reformas que beneficiam o mercado criando condições favoráveis para a retomada de investimentos privados no país. Entretanto, o que se observa no discurso oficial do governo Lula em seus dois mandatos é que houve um rompimento com a política anterior, a partir da implantação de “algumas medidas dispersas de orientação desenvolvimentista e, sobretudo, uma série de políticas que lhe permitiram estender a cobertura social aos setores mais pobres e melhorar a ascensão da classe média baixa.”¹³ (Sallum Jr., 2008, p.155)

Bourdieu (1998) ao analisar a realidade vivida na França, nos chama a atenção para a estranheza por que passa a população quando um dirigente chega ao poder e não corresponde aos ideários sócio-políticos esperados do mesmo. Podemos transferir esta explicação para os fatos ocorridos no governo Lula em relação à continuidade das ações de seu antecessor, FHC. O autor diz

que os socialistas não tenham sido tão socialistas quanto apregoavam, isto não chocaria ninguém: os tempos são duros e a margem de manobra não é grande. Mas o que surpreende é que tenham contribuído a tal ponto para a depreciação da coisa pública: primeiro nos fatos, com todo tipo de medidas ou políticas (citarei apenas a mídia), visando a liquidação das conquistas do *welfare State* e, principalmente, talvez, no discurso público de elogio à empresa privada (...) de estímulo ao interesse privado. (idem, p. 11)

Nesse sentido, Carcanholo (2008) e Sallum Jr (2008) defendem que, mesmo existindo uma linha de continuidade entre os governos FHC e Lula, existe um ‘Modelo Econômico Liberal-Periférico’ no Brasil, resultante de sucessivos governos de natureza político-sociais distintas que historicamente

¹² Tradução nossa.

¹³ Idem

reforçaram e aprofundaram uma dinâmica macroeconômica extremamente instável (idem) no país, e estruturada a partir de profundas mudanças, analisadas pelos mesmos em cinco dimensões (2010, p. 40) :

1. A relação capital/trabalho
2. A relação entre as distintas frações do capital
3. A inserção internacional (econômico-financeira) do país
4. A estrutura e o financiamento do Estado e
5. As formas de representação política.

A partir desta análise, os autores apontam para um panorama que teria sido especialmente favorável para avanços no período do governo Lula, pois a conjuntura econômica internacional nos anos 2000 foi decisiva para melhoria do desempenho macroeconômico em relação ao governo anterior. Sobre isso, nos aponta Filgueiras *et al*:

Além de reduzir a restrição externa, o novo cenário internacional permitiu – principalmente a partir do final do primeiro governo Lula – a flexibilização (em grau) das políticas macroeconômicas, em especial a monetária (redução de taxas de juros e ampliação do crédito) e a fiscal (maiores investimentos por parte do Estado, através do PAC). (2010, p.52)

O que se observa a partir deste processo, é a disseminação dos preceitos do Terceiro Setor (Montaño, 2008 e 2010; Cardoso, 2005) e da Terceira Via (Adrião, 2008; Peroni, Oliveira e Fernandes, 2009) não apenas na esfera social, mas também na educacional, como analisamos no capítulo II.

1.2. Mato Grosso à guisa do neoliberalismo

O cenário de avanço dos princípios neoliberais no âmbito internacional e também no governo brasileiro, por sua característica estrutural e

reformadora, acaba por direcionar o planejamento estratégico do governo de Mato Grosso, a partir da gestão de Jaime Campos (1991-1994). Santos (2005) afirma que Jaime foi o primeiro governador no estado a tentar adequar a organização da *máquina administrativa* à linha de reformas iniciada em nível federal, quando foram observadas as investidas iniciais para a privatização do Banco do Estado de Mato Grosso (BEMAT) e das Centrais Elétricas de Mato Grosso (CEMAT). Entretanto, o autor destaca que este processo não se consolidou naquele momento, meados de 1994, visto que,

É de se notar, no entanto, que àquela conjuntura, diante da proximidade das eleições de 1994, a oposição, tanto das entidades de classe como da classe política, estava se fortalecendo. Das entidades de classe a oposição à privatização pode ser explicada por motivos óbvios, ou seja, a privatização tratava na verdade uma contra-ofensiva *antidireitos* adquiridos através da luta; já para boa parcela de políticos, tratava-se na verdade, como posteriormente pode ser observado, de simplesmente uma jogada eleitoreira, ou seja, os mesmos, em sua maioria, que eram contra a privatização antes das eleições, foram os que exacerbaram o processo antes criticado. (Santos, 200, p. 161)

Jaime Campos não logrou privatizar o BEMAT e a CEMAT, mas encaminhou uma série de reformas no funcionamento do estado, a partir da *inevitável* reforma administrativa já em andamento nacionalmente. O referido processo de exacerbação dos princípios neoliberais em Mato Grosso acaba por acontecer na gestão de seu sucessor, o popular e reconhecido autor da emenda constitucional que propôs o restabelecimento de eleições diretas para presidência da república após o fim da ditadura militar, Dante de Oliveira. Aclamado como “pai” do movimento *Diretas Já*, Dante se elege governador *empunhando a bandeira* de defensor dos trabalhadores, em especial do serviço público.

Mas a história nos mostra que, ao logo de seus dois mandatos, o discurso e as ações do governador passam da defesa do Estado e suas instituições, à adoção de medidas que, em suas palavras, seriam inevitáveis. De acordo com Santos,

em 31 de julho de 1997, em um periódico da capital¹⁴, o governador avisa que irá tomar medidas impopulares em prol do equilíbrio receita/despesa e reforça dizendo que “*enquanto não conseguir isso, não vou deixar de tomar medidas duras, até impopulares*”. E em tom ameaçador diz que “*O que for preciso fazer, vou fazer*”. Na mesma entrevista, admitiu ainda a importância de rediscutir o papel do Estado sendo mais viável “*um estado que possa abrir mão de alguns espaços para que possa cumprir seu papel*”. (2005, p. 170)

Tais medidas impopulares se referiam à privatização da CEMAT e à extinção do BEMAT, bem como choques de gestão baseados no *enxugamento da máquina, demissões, fusões e privatizações*, tudo explicitado em um Plano de Metas que já estava sendo elaborado desde o início de sua campanha para governador, mas que não traz explicitamente quais seriam as ações a serem desencadeadas para levar adiante a inevitável reforma (Idem, p.171). O que temos registrado na Introdução do Plano de Metas é uma intencionalidade que não apresenta a mesma tônica do discurso neoliberal recorrente no país, ainda que seja um tanto contraditória, pois menciona o fortalecimento do Estado e ao mesmo tempo a possibilidade de parcerias com a sociedade civil:

O ajuste do aparelho institucional mereceu amplo debate. Trata-se de fortalecer o papel do Estado como instituição capaz de planejar, estimular, coordenar e controlar iniciativas e processos que visem ao desenvolvimento do Estado e a melhoria da qualidade de vida da população. O Estado deve ampliar a sua capacidade para o planejamento e o financiamento das políticas públicas, estimulando o gerenciamento e a execução dessas políticas pelos municípios e pela sociedade civil. (FRENTE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO, 1994. *apud* Santos, 2005, p. 173)

Sabe-se que Dante herdou de seu antecessor um estado altamente endividado (Santos, 2005), que além de conceder um reajuste

¹⁴ IDA, Auro. “Governador avisa que irá tomar medidas impopulares”. **A Gazeta**. 31/07/1995. p. 5.A.

salarial ao funcionalismo público que aumentava em 1/3 a folha de pagamento do estado, deixou em atraso 3 meses de salários dos mesmos. O governo federal, ao renegociar as dívidas com os estados, exigia, em contrapartida, reformulações na gestão que buscassem solucionar os problemas financeiros em questão. É neste cenário que se concretiza a chamada “*Guinada de Dante*” (idem) e suas investidas neoliberais.

Nos governos seguintes o que se observa é o aprofundamento dos preceitos neoliberais, em um estado que teve, até o início da década de 1990, uma vocação econômica direcionada para a pecuária e extração de madeira, com a forte prática do “*coronelismo*”¹⁵ ainda em vigor. A partir desse período o crescimento do estado foi vertiginoso, devido à mudança de foco econômico, particularmente ocorrida no norte do Estado, com a multiplicação dos campos de soja, como destaca o relatório da EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária:

Apesar do significativo crescimento da produção no correr dos anos 60, foi na década seguinte que a soja se consolidou como a principal cultura do agronegócio brasileiro, passando de 1,5 milhões de toneladas (1970) para mais de 15 milhões de toneladas (1979). Esse crescimento se deveu, não apenas ao aumento da área cultivada (1,3 para 8,8 milhões de hectares), mas, também, ao expressivo incremento da produtividade (1,14 para 1,73t/ha) graças às novas tecnologias disponibilizadas aos produtores pela pesquisa brasileira. Mais de 80% do volume produzido na época ainda se concentrava nos três estados da Região Sul do Brasil. (...) Em 1970, menos de 2% da produção nacional de soja era colhida no centro-oeste. Em 1980, esse percentual passou para 20%, em 1990 já era superior a 40% e em 2003 está próximo dos 60%, com tendências a ocupar maior espaço a cada nova safra. Essa transformação promoveu o Estado do Mato Grosso, de produtor marginal a líder nacional de produção e de produtividade de soja. (EMBRAPA, <http://www.cnpso.embrapa.br/producaosoja/SojanoBrasil.htm>, acessado em 20.01.2014)

¹⁵ O coronelismo é apontado como uma prática da época da República Velha, entretanto, em Mato Grosso, considerado o interior do interior do Brasil, estas práticas ainda vigoraram por décadas a fio, não podendo nem mesmo nos dias atuais, afirmarmos que é inexistente no estado, visto que denúncias de trabalho escravo e ações que driblam as leis federais e estaduais, entre outras, são recorrentes na mídia.

A expansão do plantio de soja traz uma nova configuração político-social-econômica para Mato Grosso, com o direcionamento de recursos públicos e investimentos privados para a região norte, incentivos fiscais consideráveis, especificamente a Lei Kandir, que regulamenta a isenção do ICMS sobre a exportação da soja em grão. Este movimento tem início no fim da década de 1990 e se consolida com a eleição de Blairo Maggi como governador do estado, em 2003, e sua reeleição para o período consecutivo.

A projeção pessoal de Maggi no agronegócio, como maior produtor individual de soja do mundo, fundador do Grupo Amaggi, que atua também nos setores de logística de transportes, pecuária e produção de energia elétrica é de domínio público. Sua gestão, nos dois mandatos, se caracteriza pela explícita adoção dos princípios da Administração Gerencial e da focalização das atividades econômicas para a manutenção da soja como carro chefe da economia estadual. Isto acaba por acentuar o abandono das outras regiões do estado e o conseqüente desmantelamento da pecuária como importante fonte de emprego e renda, principalmente no sudeste de Mato Grosso, onde se localiza Cáceres.

Capítulo II - A Educação entre o Público e o Privado no Brasil: Terceira Via, Terceiro Setor e a Qualidade da Educação em questão

A lógica de organização político-econômico-social, que se instaurou no Brasil a partir do processo histórico analisado no capítulo 1, é uma grande facilitadora de iniciativas do setor privado e passa a interferir de maneira mais incisiva nos assuntos estatais. Nosso estudo dedica-se especificamente à relação público-privado na área da Educação, guiados pela ânsia de vermos concretizada uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade.

Ao realizarmos os estudos teóricos acerca do tema, resgatamos aspectos importantes sobre a contradição existente entre o setor *público* e o setor *privado*. O debate mais amplo acerca da dicotomia público/privado não é recente. No Brasil, como indica Cury, em 1821 um decreto assinado por D. João VI permitia *a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras* (2005, p.3). Ou seja, este decreto nomeia *dois sujeitos que poderiam cuidar da educação escolar no país: o Estado e a iniciativa privada*. Mas, neste como em outros momentos históricos, a educação escolar despertava o interesse da sociedade e outros dois 'sujeitos' acabam por entrar em cena: a igreja e a família.

Deste período até os dias atuais, os debates e embates vêm se modificando de acordo com as configurações distintas que a sociedade assume, com a especificidade de cada momento histórico. A discussão ao longo do tempo, dentro da perspectiva crítica da Educação, passa por um aspecto que se mantém: a necessidade de garantia da cidadania por meio da educação, por ser esta um direito inalienável, que deveria ser garantido pelo Estado, por seu caráter de instituição que visa o bem comum, público, coletivo, aberto a qualquer pessoa e não por instituições que visam às necessidades individuais (Cury, 2008). Entretanto, Sanfelice (2005, p. 178) nos alerta para o fato de que grande parte do debate acerca do *público/privado* como categorias correlatas e indissociáveis entre si (Saviani, 2005) passa pela concepção consagrada historicamente de que *“educação pública” é sinônimo de educação*

estatal. O que o autor destaca é que *rigorosamente (...) escola estatal não é escola pública a não ser no sentido derivado pelo qual o adjetivo 'público' se relaciona ao governo de um país ou estado: o poder público*. Isto ocorre porque o Estado, *com sua "autonomia relativa", nem sempre age em função dos interesses comuns, já que estes, numa sociedade capitalista, jamais serão universalmente comuns* (idem, p. 179). Entretanto, Oliveira (2005, p. 158) destaca que a legislação brasileira sempre tratou o termo 'público' sendo entendido como 'estatal'.

Observa-se que nesse sentido, faz-se necessário distinguir que em nosso trabalho utilizamos o termo "educação pública" como educação sob a responsabilidade do Estado, de caráter estatal. O termo "educação privada" é utilizado aqui para organizações do setor empresarial, com caráter particular, privado, lucrativo. Neste caso, nos apoiamos no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9304/96), que em seu artigo 20, diferencia os tipos de organizações privadas em *particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas*. Oliveira assim destaca que

A escola particular *stricto sensu*¹⁶ é aquela que não se enquadra nas categorias de confessional, comunitária ou filantrópicas definidas no texto da lei. Explicita-se aqui a definição pela exceção. (idem, p.159)

No caso das organizações estudadas – Fundação CESGRANRIO e Instituto Ayrton Senna -, estas se 'localizam', nos termos da LDB 9394/96, na categoria de privadas / filantrópicas. De acordo com Oliveira (2005) no texto da Constituição Federal de 1988, estas são classificadas como privadas "sem fins lucrativos" de cunho "*não-estatal*" (Adrião e Peroni, 2008; Costa, 2011). Estas se enquadram na definição de organizações privadas, mas com a especificidade de corrente político-ideológica que ganha grande projeção nas reformas neoliberais, passando a orientar as ações do Estado, a *Terceira Via*, dentre outros aspectos, propõe a atuação do *Terceiro Setor* em substituição ao papel do Estado (Costa, 2014). Para Oliveira a legislação brasileira apresenta uma variedade conceitual que

¹⁶ Grifo do autor.

além de explicitar um problema teórico relevante, reflete o complexo embate em torno do capítulo de educação do texto constitucional que, ainda que de forma mais matizada do que a proposta pelos setores confessionais, consagrou a possibilidade de existência de formas intermediárias entre o público e o privado, em seu sentido tradicional. (2005, p. 163)

É nesse contexto complexo, diante das configurações que apresentamos no capítulo anterior, que o Estado, ao assumir a premissa de sua incapacidade e da eficiência do mercado em oferecer bens e serviços, antes feitos pela esfera pública, passa a se organizar também na área educacional pública com base em uma corrente de pensamento chamada de *Terceira Via*. Esta é baseada no *new labor* de Tony Blair, a partir das reformas neoliberais de Margareth Thatcher, e tem Antony Giddens como um dos principais teóricos, que assim explica:

a terceira via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo. (GIDDENS, 2000, p. 36)

Peroni e Adrião contribuem para o entendimento da dimensão da instauração da Terceira Via na sociedade, ao argumentarem que esta nova organização, pressupunha *novos interlocutores, ou melhor, de novos parceiros na oferta e manutenção das políticas sociais. Tais parceiros, identificados em segmentos da sociedade civil, comporiam o que entendemos por terceiro setor* (2005, p.141).

A inserção da sociedade civil nos assuntos antes relacionados ao Estado ou à esfera privada é analisada por Costa (2011) sob a perspectiva do texto de Giddens. A autora afirma que

As transformações no papel do Estado apontam nova dimensão para a sociedade civil, ou sociedade civil ativa. Para a Terceira Via, é fundamental que a construção do “novo Estado democrático” implique também a renovação e o reordenamento da sociedade civil. “A sociedade civil ativa se tornaria *locus* da ajuda mútua, da solidariedade, da

colaboração e da harmonização das classes sociais” (Ibidem, p.53). Para a Terceira Via, “o governo pode e deve desempenhar um importante papel na renovação da cultura cívica” da sociedade civil (GIDDENS, 2001, p.89), qual seja encaminhar a sociedade civil a partir de certas diretrizes. Isso demandaria que: o Estado e a sociedade civil trabalhassem em parceria; o Terceiro Setor e as associações voluntárias assumissem funções de Estado; as comunidades fossem incentivadas à resolução de seus próprios problemas; e que houvesse um pacto social para busca de solução pacífica dos conflitos sociais (GIDDENS, 2001). (COSTA, 2011, p. 56)

O *Terceiro Setor* (Adrião e Peroni, 2005; Peroni, 2008; Peroni *et al*, 2009; Montaña, 2010), é definido por alguns autores como sinônimo de sociedade civil ou como entidades filantrópicas e assistenciais. O que se observa neste cenário de reconfiguração do papel do Estado, é o crescimento do *Terceiro Setor* no sentido de se constituir como uma esfera de atuação que não é estatal, tampouco privada. Não é o Estado (“primeiro setor”), tampouco é o mercado (“segundo setor”), mas sim o braço social do setor privado lucrativo, não se encaixando nos moldes da filantropia tradicional (Adrião, 2014). Montaña busca conceituar o termo de maneira crítica e mais ampla. Em suas palavras:

O (equivocado) conceito de “terceiro setor” (...) não se deveria referir a organizações em determinado setor, mas uma *função social*¹⁷, que passa a ser desenvolvida, agora sim, por organizações da sociedade civil e empresariais, e não mais pelo Estado (...). Desta forma, o que é chamado “terceiro setor”, numa perspectiva crítica e de totalidade, refere-se a um fenômeno real, ao mesmo inserido e produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais... (Montaña, 2010, p. 186)

É neste contexto que se fortalecem as chamadas *parcerias de cunho público-privado* (Adrião e Peroni, 2005, 2007, 2008, 2011, 2011a; Adrião 2008, 2007; Peroni, 2008), que tem em sua tônica a diminuição do papel do estado nos serviços, neste caso, educacionais, através da transferência de

¹⁷ Grifos do autor.

recursos financeiros a entidades do *Terceiro Setor*, que passam a imprimir a lógica empresarial ao serviço público.

Adrião (2008), ao analisar o novo modelo de oferta do ensino fundamental em São Paulo, afirma que a institucionalização das parcerias entre o público e o privado, estaria reforçando, “em sintonia com a ‘nova ordem’, uma mudança no papel atribuído ao estado para oferta e manutenção da educação” (2008, p.81). A autora diz ainda que:

... ao invés de investir diretamente recursos públicos e manter um aparato administrativo que oferecesse os serviços educacionais, caberia ao Estado induzir “parceiros” (sociedade civil, empresas, níveis inferiores de governo, etc.) a se responsabilizarem por essa oferta. (2008, p.81)

Surgem assim, Organizações¹⁸ privadas de natureza distintas, que se apresentam como a solução para as mazelas da educação pública. Estas, de acordo com Cardoso (2005), representam uma *esfera privada (re) nova (da)*, atuando a partir das relações entre os setores *público, privado empresarial e privado nãoempresarial* (como ONGs, fundações, institutos e movimentos da sociedade civil), ocorrendo uma espécie de privatização disfarçada do setor educacional. Para Freitas (2011),

A brecha para a atuação de ONGs, organizações sociais, institutos e outros, será dada ainda pela implementação de organizações sociais públicas não estatais de direito privado. Ao criar uma distinção entre “público” e “público não estatal”, diferenciando ambas da noção de “privado”, criou-se um esfera jurídica e ideológica confortável para que os partidos políticos, mesmo que de esquerda, uma vez no poder, defendam

¹⁸ Quando nos referimos ao IAS, à CESGRANRIO e outros representantes do Terceiro Setor, optamos por utilizar o termo *organizações* no lugar de *instituições*, baseados em CHAUI (2003, p.6) que destaca “A instituição social aspira a universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência, num processo de competição com outras que fixam os mesmos objetivos particulares.” E em COSTA (2014), quando aponta que “as instituições foram feitas para durar, enquanto as organizações podem ser dissolvidas a qualquer momento, dependendo apenas da vontade de seus membros associados.”

posições privatistas disfarçadas de públicas não estatais. (p. 10)

As parcerias entre os setores público e privado ampliam seu poder de inserção, ao ganharem espaço legal em leis específicas como a Lei das Organizações Sociais (OS) – Lei nº 9637/88 (Brasil, 1998), a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) – Lei nº 9790/99 (Brasil, 1999). Em 2004, as parcerias passam a ser controladas pela chamada Lei das Parcerias Público-Privadas (PPPs) – Lei nº 11.079/2004 (Brasil, 2004), que regulamenta o registro, controle e fiscalização das organizações não governamentais.

Nesse sentido, ganha força a lógica do mercado no campo educacional (Power e Whitty, 2003), sob a forma de *quasmercado*, explicado por Barroso (2005) como a transformação do “serviço público” em “serviço para clientes”. Souza e Oliveira (2003) destacam que a noção de *quasmercado*, *tanto do ponto de vista operativo, quanto conceitual, diferencia-se da alternativa de mercado propriamente dita, podendo, portanto, ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias*. Assinalam ainda que

O recurso ao conceito de *quasmercado* para interpretar as modificações em curso na educação pública permite-nos compreender a aplicação, na gestão dos sistemas educacionais, dos princípios e valores da iniciativa privada, que trazem consigo um projeto de sociedade que certamente não contém a utopia da transformação. Sem dúvida, a avaliação é um processo capaz de direcionar projetos e ações e o que se evidencia com as práticas em curso é a perspectiva da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais. (Idem, p. 10)

Ao desenvolver o conceito de regulação, Barroso (2005) chama a atenção ao fato do mesmo ser um conceito polissêmico, que entra na educação por via das teorias econômicas, mas que toma um sentido próprio dentro das especificidades de políticas educacionais. De acordo com o autor,

É no contexto deste debate que, na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado (2005, p. 726).

Ainda recorrendo a Barroso, que se apoia em Maroy & Dupriez (2000), podemos observar que, *quando aplicada aos sistemas escolares, a regulação é a resultante da articulação entre uma ou várias regulações de controle e processos “horizontais” de produção de normas na organização. Ou seja, a regulação é entendida como o processo social de produção de “regras de jogo”*. (Maroy & Dupriez, op. cit., p. 76, apud Barroso, 2005, p. 730).

No caso das redes de ensino que trazem a iniciativa privada para dentro de sua organização, seja como forma de modificação da gestão da educação escolar, na compra de apostilas para os alunos, ou na contratação de capacitação aos professores, a regulação que se configura é aquela pautada nos preceitos do mercado, do quase-mercado, da competitividade, da eficiência e da produtividade (Tiramonti, 2001).

Ao transferir para uma instituição nãoestatal a responsabilidade pela organização da gestão e/ou pelos processos pedagógicos de uma determinada rede de ensino, como no caso de Mato Grosso, instala-se nesta rede uma lógica de organização educacional pautada nas relações de sucesso, fracasso e competitividade, dentro de padrões pré-estabelecidos pelo setor privado. “Mais que racionalizar recursos, pois é através do dinheiro público que as instituições privadas estão agindo, a questão é a lógica do mercado.” (Peroni, 2008).

A trajetória que o Terceiro Setor tem delineado no Brasil, especificamente na área educacional, é objeto de incessantes pesquisas, com objetivos que possuem particularidades, mas que de maneira geral se aproximam por buscarem mapear, entender e analisar criticamente a inserção da iniciativa privada dentro do setor público e sua consolidação. Um estudo que se destaca foi desenvolvido por um grupo interinstitucional coordenado pelas professoras Theresa Adrião e Vera Maria Peroni, intitulado “*Análise das*

consequências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para oferta educacional”. Esta investigação teve como campo de pesquisa 10 municípios em estados brasileiros das 5 regiões geográficas, quais sejam: Pico Brillhante/MG, Campo Grande/MS, Cáceres/MT, Altamira/PA, Teresina/PI, São José dos Pinhais/PR, Sapiranga/RS, Joinville/SC, São José do Rio Preto/SP e Mossoró/RN.

O trabalho desenvolvido pelo grupo foi fonte de consulta e deu suporte a nosso estudo, visto que estes se assemelham pelo tema e por terem uma proximidade de campo de pesquisa significativo. Primeiro por ambos se dedicarem a estudar as parcerias da esfera pública com o Instituto Ayrton Senna; segundo porque um dos municípios estudados na pesquisa nacional é o mesmo que se constitui como nosso campo de pesquisa, Cáceres/MT. O que difere as duas pesquisas, principalmente, é o âmbito público investigado, ou seja, a primeira trata da parceria do governo municipal com o IAS e a segunda da parceria do mesmo instituto com o governo estadual. Além disso, a produção teórica do grupo nacional representa um avanço inegável, dentre outras coisas por sua perspectiva crítica, acerca da atuação do Terceiro Setor da área educacional.

Os resultados da referida pesquisa e de outras investigações geraram uma gama de publicações que subsidiam nosso trabalho analítico, em especial os publicados por Adrião e Peroni, 2008; Costa, 2011; Bertagna e Borghi, 2011.

2.1. Avaliação em Larga Escala e a Questão da Qualidade na Escola

O cenário político-social apresentado nos tópicos anteriores nos leva a uma questão que se torna central no debate educacional, que é a escola de qualidade (Bondioli, 2004; Freitas, 2007, 2009, 2011; Silva, 2009).

A democratização do ensino através da busca de universalização de acesso, permanência, terminalidade (LDB 9394/96), a partir do princípio da equidade, acaba esbarrando nas situações concretas das escolas, que se

depara com a materialidade das questões sociais que se manifestam em seu interior e que nada têm de equânime.

Estes aspectos nos incomodam desde o estudo desenvolvido durante o Mestrado, quando já nos fomentava uma reflexão acerca da hierarquização, responsabilização e equidade. Naquele período, quando pesquisamos a Avaliação nos Ciclos de Formação Humana em Mato Grosso, percebemos que os alunos com suas especificidades, possibilidades e limites eram tratados como se estivessem todos sendo *beneficiados*, e que possível seria que de acordo com o esforço próprio e individual obtivessem sucesso ou fracasso. Já observávamos que

na lógica da hierarquização e da seleção na escola, os alunos são levados a crer que, por terem aparentemente as mesmas aulas, com os mesmos professores e serem submetidos a testes e provas comuns a todos, os que tem mérito são aqueles que possuem algum tipo de 'dom' que os habilita melhor que os outros. E os que não conseguem atender às expectativas da escola ou do mercado, conformam-se com seus estigmas de fracassados por se acharem incompetentes e desprovidos de capacidades para realizar tanto quanto seus colegas. (Amaral, 2006, p. 20)

Bourdieu e Passeron analisam a hierarquização na escola e destacam que

o culto, puramente escolar na aparência, da hierarquia, contribui sempre para a defesa e legitimação das hierarquias sociais na medida em que as hierarquias escolares, quer se trate da hierarquia dos graus e dos títulos ou da hierarquia dos estabelecimentos e das disciplinas, devem sempre alguma coisa às hierarquias sociais que eles tendem a re-produzir (no duplo sentido do termo). (1992, p. 162)

Uma possibilidade explicativa para analisarmos a questão da equidade pode ser através de dois conceitos basilares de Bourdieu: *capital social* e *capital cultural*. O autor desenvolve estes conceitos destacando que o

capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um*

*grupo*¹⁹, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (...) O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar.

.....
a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o ‘sucesso escolar’ (...) à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe.” (2003, p. 73)

No mesmo sentido em que Bourdieu (2003) destaca que os alunos não chegam à escola em igualdade de condições, Freitas (2007) nos chama a atenção para a ‘porosidade’ da escola, que está ininterruptamente sendo influenciada pelo meio, assim como o meio é influenciado por ela. Não há como enxergarmos as instituições escolares como isoladas de tudo que acontece na sociedade. Sendo assim, nota-se que a questão da equidade se torna bastante frágil, pela impossibilidade de afirmarmos, mediante os conceitos abordados, que os alunos que ingressam nas escolas públicas chegam com seus direitos garantidos de maneira imparcial.

Podemos agregar a estes conceitos um aspecto que, nos estudos da avaliação educacional, tem se consolidado como determinante para a análise da qualidade da educação: o NSE – Nível Sócio Econômico. Soares e Andrade (2006), Almeida et al (2013), Ferrão e Fernandes (2001), dentre outros, analisam os fatores que influenciam no desempenho escolar para além do esforço próprio do aluno, sinalizando para a necessidade de sermos cautelosos com os resultados das avaliações em larga escala. Isto porque nos moldes em que acontecem os testes nacionais, não temos como afirmar que a

¹⁹ Grifos do autor

proficiência dos alunos ou índice do IDEB²⁰, seja retrato fiel da realidade escolar.

Nesse sentido, embora o Ideb seja um instrumento promissor para a análise das escolas como um dos indicadores a ser considerado em sua avaliação, não consegue, sozinho, ainda que abrangendo o NSE em seu delineamento, apreender a especificidade de cada uma das instituições analisadas ou sua eficácia, já que, por melhores que sejam as tecnologias utilizadas, sempre estarão sujeitas aos limites do próprio instrumento, estando condenadas a ser uma pálida e imperfeita foto da realidade escolar. (Almeida, et al, 2013)

Este cenário que caracteriza as formas de planejamento e execução de políticas públicas para a educação está alicerçado em três categorias, que de acordo com Freitas (2011) constituem o *neotecnicismo*: a responsabilização, a meritocracia e a privatização. O autor aponta que

Um sistema de *responsabilização* envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções (Kane & Staiger, 2002). As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas e o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (p. 383)

Nesse sentido, vale questionarmos: de que qualidade estamos falando? A qualidade imposta pelo mercado, na lógica do setor privado? Escola

²⁰ De acordo com o site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - “é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional). (<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>, acessado em 20.01.2014)

de qualidade é a que tem maior proficiência na Prova Brasil e melhores índices no IDEB?

Dentro da lógica de um Estado que, com atribuições e ações diminuídas, torna-se um *Estado Avaliador* (Dias Sobrinho, 2002) e *Regulador*, e da crescente cultura da Avaliação em Larga Escala em quase todos os níveis de ensino vem imprimindo o padrão de qualidade que se espera da escola. Esta noção de qualidade se propaga pelo viés da Terceira Via e do Terceiro Setor, como destaca Freitas (2011):

A indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais (p. 09)

Não se descarta, aqui, a necessidade e a contribuição que a realização da avaliação nacional pode trazer ao âmbito educacional. O mapeamento e o diagnóstico destes testes revelam dados importantes, mas que, pela natureza dos testes, acabam sendo utilizados de maneira enviesada pelos governos, que acreditam ainda que é a avaliação em si que pode melhorar a qualidade nas escolas.

É nesse sentido que a avaliação em larga escala foi se consolidando, durante o processo de disseminação dos preceitos neoliberais, como indutora das políticas públicas educacionais, que acabam por culminar na contratação das organizações privadas, que, por sua vez, implantam modificações na gestão educacional em nível macro e micro, inversão da lógica de organização do trabalho pedagógico, além das reformas curriculares. Um exemplo disso é que a testagem focada em conteúdos de Língua Portuguesa/Leitura e Matemática acaba por direcionar o trabalho dos professores para estas disciplinas, causando um “estreitamento curricular” (Freitas, 2011).

Como afirma o autor, tudo isso perpassa a questão da responsabilização, ou seja,

A proposta dos reformadores empresariais e a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres. (idem, p. 389)

Murillo e Román (2010) enfatizam que o processo de avaliação que tem se desenvolvido na América Latina tem reforçado de maneira reducionista a testagem para medição de desempenho dos alunos, desconsiderando os outros aspectos que são constitutivos da escola. Os autores dizem que

(...) frente à imperiosa necessidade de gerar condições e recursos para que as escolas ofereçam uma educação integral aliada às necessidades de um pleno desenvolvimento e inclusão social, as sistemáticas e generalizadas avaliações nacionais entregam poderosos sinais que fazem do sucesso cognitivo o prioritário e importante de medir e monitorar no campo educativo formal. Mais ainda, tem responsabilizado os sistemas nacionais de avaliação de terem privilegiado um conceito de qualidade restrito a certas disciplinas e *standards* que dificilmente podem cumprir as escolas que atendem aos setores pobres, podendo, inclusive, incentivar a seleção e exclusão para contar com os melhores estudantes²¹. (p.99)

Os autores destacam que um dos aspectos mais críticos em relação às avaliações nacionais é que, ao invés de promoverem de fato a melhoria da qualidade na escola, as medições nacionais e as comparações internacionais acabam legitimando as diferenças entre os alunos.

Nesse sentido, a qualificação do conceito de *qualidade* nos ajuda a demarcar o que se considera, na nossa perspectiva, uma “boa escola”. Freitas (2005) destaca o caráter negociável da qualidade, a partir dos estudos de Bondioli (2004), que define qualidade baseando-se em descritores que a

²¹ Tradução nossa

destacam como construção coletiva, participativa, auto-reflexiva, processual e transformadora, ou seja, a *qualidade negociada*. De acordo com a autora,

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades... (p. 14)

Silva (2009) considera qualidade um *conceito movediço*, por ser complexo e polissêmico, e ter sua origem no campo econômico, com base na competição, hierarquização e seletividade. A lógica da meritocracia e da responsabilização, citadas anteriormente, é hegemônica, principalmente no campo da avaliação educacional. Desse modo, a autora trabalha com o conceito de *qualidade social*, que não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados pré-estabelecidos a priori e a medidas lineares descontextualizadas (p. 224). Sobre as condições para que se atinja a qualidade social necessária e compatível à educação das classes populares, Betini (2009) sinaliza que,

Há necessidade de condições de trabalho, que não apenas o salário, para que o processo educativo ocorra nos tempos atuais, quando a escola cada vez mais passa a ser o referencial da educação das crianças e adolescentes da sociedade: instalações adequadas para o funcionamento da escola com profissionais em dedicação exclusiva e jornada em uma única escola; escola de tempo integral para as crianças/adolescentes com a presença do professor/educador; tempo para que os professores e profissionais dentro da escola trabalhem juntos para atingirem os objetivos comuns do seu coletivo. [...] Cabe ao poder público, incentivar e valorizar esse processo de trabalho pedagógico, acompanhando, apoiando e exigindo o compromisso social de seus profissionais. (p. 41)

A *Avaliação Institucional Participativa – AIP*, é apontada por Sordi (2009), Freitas e Sordi (*et al*, 2009), Betini (2009), Dalben (2008) e Mendes

(2011) como possibilidade de se transformar os resultados da avaliação externa em fatores de mobilização da comunidade escolar em favor da construção da qualidade social que se espera na educação. A partir dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa a que pertencem, os autores trazem importante contribuição no sentido de que há possibilidade de superação da prática usual de se considerar as notas e índices como termômetro e retrato da escola, através da implementação, em nível mesmo (de escola), da AIP.

Percebe-se que um desafio que se lança à escola é o de conseguir se organizar coletivamente diante das demandas constantes – no sentido de frequência – e inconstantes – no sentido de periodicidade e não continuidade – a fim de exercitarem um movimento de *contra-regulação* (Freitas, 2005), entendida aqui não como uma forma de obstrução do trabalho pedagógico, mas de uma *resistência propositiva* que encontre meios de avançar com a escola rumo à consolidação de uma educação com qualidade social, alicerçada na coletividade.

Investigar a realidade vivida por profissionais da educação pública estadual de Mato Grosso, no cenário de modificação do papel do Estado que foi exposto nos capítulos anteriores, requer um posicionamento teórico-metodológico que permita a aproximação e captação do real, com vistas a analisar as facetas e possíveis contradições do fenômeno em um contexto sócio-histórico.

Entendemos que, para realizar esta pesquisa, fazia-se necessária uma trajetória que nos permitisse refazer os passos dos programas em análise, buscando dados que nos desvendassem, desde a origem da iniciativa da Secretaria de Estado de Educação em estabelecer as parcerias em questão, passando pelas instâncias e sujeitos que intermediaram a implantação das mesmas, até chegarmos às escolas, lócus de materialização destas ações.

A abordagem qualitativa se configurou como a melhor opção diante da complexidade de se estudar fenômenos relacionados aos impactos de políticas públicas na vida da rede escolar, visto que para isso, não construiríamos uma análise que se baseasse apenas na visão dos sujeitos que recebem as decisões finais e as executam, mas buscaríamos entender todo o processo de contratação, implantação/implementação, desenvolvimento e encerramento das parcerias.

De acordo com Bogdan e Biklen:

1. Na investigação qualitativa a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.(1994, p. 47 a 50)

Tendo em vista que esta investigação situa-se no amplo panorama das políticas públicas educacionais e suas influências na vida cotidiana escolar, nos deparamos com um campo de pesquisa complexo, pois buscamos ir da totalidade das ações do órgão central para com a rede, no caso das parcerias, à particularidade do concreto vivido pelos profissionais da educação e suas atividades nas unidades escolares. Posto isto, o estudo de caso foi se delineando como o caminho a ser seguido para a captação e construção dos dados, em uma perspectiva descritiva, interpretativa, explicativa, sem perder de vista os aspectos históricos.

Ao orientarem sobre as abordagens qualitativas da pesquisa em educação, Lüdke e André (2003, p.18-20), destacam as características fundamentais do estudo de caso. Entre elas:

1. *Os estudos de caso visam à descoberta²²*. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. (...) Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento de seu trabalho.
2. *Os estudos de caso enfatizam a 'interpretação em contexto'*. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa.
3. *Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema.
4. *Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação*. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.
5. *Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas*. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas "generalizações naturalísticas". Em lugar da pergunta: este caso é representativo de quê? O leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? (...) (Lüdke e André, 2003, p.18-20)

²² Grifos das autoras.

Nosso objeto de estudo nesta pesquisa situa-se na dimensão de ações que diminuem a responsabilidade do Estado na área da educação em Mato Grosso, tendo como unidade de análise a implantação das duas parcerias estabelecidas pela SEDUC no período pesquisado:

- Ano letivo de 2006, parceria com a Fundação CESGRANRIO - Projeto “Eterno Aprendiz”;
- Anos letivos de 2007 e 2008, parceria com o Instituto Ayrton Senna - três programas da Rede Vencer: “Se Liga”, “Acelera” e “Circuito Campeão”.

As decisões metodológicas para nosso estudo levaram em conta a adequação do método e dos procedimentos ao tipo de pesquisa a que nos propúnhamos realizar, em um determinado contexto social, em um tempo histórico datado. Isto porque tínhamos a preocupação de, ao desenvolvermos uma pesquisa educacional, dentro da perspectiva das Ciências Humanas, obtermos dados não apenas válidos, mas fidedignos e relevantes, que nos ajudassem a alcançar nosso objetivo geral que é *analisar a implementação das parcerias de natureza público-privado realizadas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, no período de 2006 a 2008, em sua respectiva rede de ensino.*

Temos como objetivos específicos:

- Entender como os programas externos chegam à rede – seus caminhos, como e por que são implementados;
- Identificar quais são as condições objetivas e subjetivas de trabalho das escolas e professores;
- Analisar como tem se organizado a escola e o profissional da educação diante das demandas descritas;
- Analisar os impactos desta implantação: no cotidiano das escolas da rede, no ritmo e na organização do trabalho docente, nos índices das avaliações em larga escala.

Uma vez decididos pelo estudo de caso, passamos a investigar quais procedimentos metodológicos seriam mais apropriados para alcançarmos nossos objetivos, apoiando-nos em Triviños (1987, p.74), quando o autor destaca que *a natureza dos métodos e das técnicas para o estudo do fenômeno depende, principalmente, das características do conteúdo do mesmo*. Esta preocupação se fez presente em nosso estudo por entendermos que nas Ciências Humanas e Sociais a pesquisa qualitativa muitas vezes passa pelo questionamento das bases teórico-metodológicas que orientam as investigações, sendo que determinados métodos são rotulados específicos de abordagens tidas como positivistas, fato que procuramos evitar.

Nesse sentido, Bourdieu (2003, p. 24-27) também nos diz que

É em função de uma certa construção do objecto²³ que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc. se impõe.

.....

(...) a construção do objecto, pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridos por o que se chama ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas.

Desse modo, optamos pela triangulação de técnicas de pesquisa que nos ajudassem a conhecer e desvelar múltiplos aspectos de nosso objeto de pesquisa. Para tanto, buscamos nos estudos de Minayo (2005) sobre a avaliação por triangulação de métodos, o suporte necessário para delinear nossas técnicas de pesquisa. De acordo com a autora,

²³ Tradução de Fernando Tomaz em português de Portugal.

*Triangulação*²⁴ é um conceito que vem do interacionismo simbólico, e é desenvolvido, dentro dessa corrente, primeiramente por Denzin (1973), significando a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista; a tarefa conjunta de pesquisadores com formação diferenciada; a visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação. Seu uso, na prática, permite interação, crítica intersubjetiva e comparação. (Minayo, 2005, p.29)

No caso do estudo realizado por Minayo, a autora desenvolve a avaliação de programas sociais, o que difere da natureza de nosso estudo, que não tem cunho avaliativo. Entretanto, o conceito de *avaliação por triangulação de métodos*, desenvolvido pela mesma, vem ao encontro do que ansiávamos para nossa investigação, tendo em vista a envergadura do estudo que nos propusemos a desenvolver. A autora acentua que

Pode-se compreender *avaliação por triangulação de métodos* como expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um constructo (Schutz, 1982) específico. (Minayo, 2005, p. 29)

Nossa investigação caminha no sentido de uma *análise de implementação de políticas*, apoiada nos estudos desenvolvidos por Villanueva (2000) e Berman (2003), dedicados a analisar as políticas em seus níveis macro e micro. Berman, (idem, p. 316) destaca que a análise de implementação de políticas, em nível macro e micro, traz importantes contribuições para a compreensão dos caminhos que as mesmas percorrem. No nosso caso, analisamos também o nível meso, como podemos ver no capítulo IV, quando analisamos o caso do CEFAPRO.

²⁴ Grifo da autora

De acordo com nossos objetivos e os dados que precisávamos levantar, percebemos que seria de grande importância conhecer os contratos e/ou convênios entre a SEDUC e as organizações parceiras e os projetos pedagógicos das mesmas. Para isso, optamos por utilizar a *análise documental* como fonte de coleta dos documentos necessários para o levantamento de dados, como a forma em que as parcerias ocorreram e em que termos foram acertados os papéis e as obrigações que, tanto a instituição contratante quanto as organizações, deveriam assumir.

A fala e a visão dos sujeitos se constituíram como foco principal, em nossa coleta de dados, e por se tratar de pesquisa de cunho qualitativo, na área educacional, optamos por utilizar instrumentos que nos ajudassem a entrar em contato com a realidade vivida pelos sujeitos, através de suas percepções. Passamos, assim, a nos organizar para realizar entrevistas, por entendermos que, como destaca Bauer e Gaskell,

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso,, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. (2007, p.73)

Para conseguirmos captar a percepção dos sujeitos sobre nosso objeto de estudo, decidimos utilizar dois momentos de entrevistas: individual e coletivo. As entrevistas individuais foram realizadas com os gestores e funcionários da SEDUC; gestores e professores formadores dos CEFAPROs de Cáceres e Cuiabá; gestores e professores das escolas-campo. No início de nossos planos metodológicos, pretendíamos desenvolver com os professores das escolas-campo apenas os momentos coletivos. Entretanto, com o decorrer da pesquisa e as dificuldades que foram surgindo na obtenção dos dados, percebemos que seria necessário ouvi-los individualmente para termos a

possibilidade de estruturar os momentos coletivos de maneira mais consistente.

Utilizamos para as entrevistas individuais, roteiros semiestruturados, organizados de acordo com a função que cada entrevistado desempenhava na rede. Os roteiros foram testados e ajustados quando necessário. O fio condutor das entrevistas era o mesmo, ou seja, como os sujeitos percebiam as parcerias estudadas. Mas, para captarmos o máximo de impressões, informações e opiniões, inserimos algumas perguntas específicas das funções de cada sujeito no fenômeno estudado.

O estudo de Bauer e Gaskell (2007, p. 65), nos deu mais suporte acerca da utilização das entrevistas, visando à triangulação, quando o autor afirma que,

Além dos objetivos amplos de descrição, do desenvolvimento conceptual e do teste de conceitos, a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos. Por exemplo, intuições provindas da entrevista qualitativa podem melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação. (...) A versatilidade e valor da entrevista qualitativa são evidenciados no seu emprego abrangente em muitas disciplinas sociais científicas...

Os momentos coletivos de entrevista estavam em nossos planos porque, de antemão, já tínhamos a ideia de que o número de professores das escolas fosse muito elevado e com isso não teríamos condições objetivas de entrevistar a todos individualmente. Para além desta limitação, queríamos, através da interação dos sujeitos, obter dados que fossem relevantes e nos ajudassem a compreender melhor o fenômeno pesquisado. Buscamos na literatura especializada (Bogdan e Biklen, 1994) (Deslandes, 2005) (Flick, 2004) (Gatti, 2005) (Gaskell, 2007) (Souza, Minayo, Deslandes e Veiga 2005) (Weller, 2002 e 2006) conhecer técnicas coletivas, como *grupos de discussão* e *grupos focais*, com o objetivo de selecionarmos a que fosse mais adequada às nossas necessidades.

Decidimos pela utilização dos *grupos focais*, por percebermos que em seus princípios metodológicos poderíamos alcançar nossos objetivos, buscando pontos e contrapontos nas falas dos sujeitos, além de aprofundamento das informações obtidas nas entrevistas individuais. Sobre o uso dos grupos focais em pesquisas qualitativas Gaskell (2007, p.75) destaca que,

A passagem de uma forma específica de interação díade de entrevista (...) para a entrevista em grupo traz mudanças qualitativas na natureza da situação social. No grupo focal, o entrevistador, muitas vezes chamado de moderador, é o catalisador de interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas do grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade.

Outro aspecto que nos interessou muito na utilização dos grupos focais é apontado por Deslandes (2005), quando a autora esclarece a respeito do tipo de dados que podemos obter a partir do ponto de vista coletivo.

Por propiciar visibilidade das interações grupais, não se busca neste tipo de abordagem, uma fala única e consensual. O que se procura é exatamente a cartografia das opiniões, argumentos e pontos de vista, concordantes ou conflituosos, críticos ou resignados. O grupo permite, ainda, o aprofundamento das influências recíprocas entre os falantes, ou seja, a reflexividade das opiniões. Além do conteúdo do que se debate, a dinâmica do grupo focal permite inferir o tipo de relações que existem entre seus participantes. (Deslandes, 2005, p. 173-174)

Para a organização de nossos grupos focais, nos baseamos, principalmente, nas orientações de Gatti (2005), que serão apresentadas oportunamente, quando da descrição da realização dos grupos.

Além das estratégias descritas até o momento, buscamos fazer análise dos dados quantitativos gerados pela Avaliação Externa, no caso do Prova Brasil e IDEB, pois estes nos ajudariam a buscar indícios que confirmariam, ou não, a influência das parcerias nos resultados das escolas e, conseqüentemente, da rede. O esquema geral de nossos procedimentos metodológicos se constituiu, no início da pesquisa, de acordo com os itens abaixo:

1) Análise documental²⁵

- a. Contratos e/ou convênios entre a SEDUC e as organizações parceiras;
- b. Projetos pedagógicos das parcerias;
- c. Relatórios emitidos pelas organizações parceiras ou pela SEDUC;

2) Entrevistas

- a. individuais:
 - i. Gestores e funcionários da SEDUC
 - ii. Gestores e professores formadores dos CEFAPROs de Cáceres e Cuiabá
 - iii. Gestores e professores das escolas-campo
- b. Grupos Focais
 - i. professores das escolas-campo

3) Análise dos dados da Avaliação em Larga Escala – IDEB / Prova Brasil

²⁵ Nos tópicos posteriores explicamos os problemas encontrados na realização da Análise Documental. Como era um importante objetivo, e por considerarmos que os (des)caminhos do campo se constituem em dados relevantes, optamos por manter aqui este item de nossa metodologia.

3.1. Problematização

O problema que fomenta a pesquisa, que ora apresentamos, parte da indagação sobre *que impactos tem a implantação de programas educacionais oriundos de parcerias de natureza público-privado nas escolas da rede pública estadual do estado de Mato Grosso?*

Sob esta perspectiva, optamos por investigar três dimensões que compõem o funcionamento das parcerias em questão, quais sejam: a) Dimensão Macro – SEDUC/MT – Implantação das Políticas Públicas Educacionais e contratação das parcerias; b) Dimensão Meso - CEFAPROs - Implementação das políticas e programas; c) Dimensão Micro – ESCOLAS e PROFESSORES – Execução das políticas e programas

A) Dimensão Macro – SEDUC/MT – Implantação das Políticas Públicas Educacionais e contratação das parcerias

Conforme analiso em minha dissertação de Mestrado (Amaral, 2006), as primeiras iniciativas do estado de Mato Grosso de focalização das políticas públicas no ensino fundamental se deram a partir de 1996, quando foi implantado, experimentalmente, em 22 escolas públicas urbanas e rurais, o Projeto Terra.

Tal projeto estruturava o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação e de acordo com a Seduc – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso-, os resultados foram satisfatórios, pois houve uma considerável diminuição da reprovação e da evasão escolar nas escolas que participaram da experiência. Infelizmente, não conseguimos dados mais completos a respeito deste projeto para que pudéssemos fazer uma descrição mais detalhada.

Partindo desta experiência, em 1998, a Seduc decidiu reestruturar o Ensino Fundamental de todo o Estado, implantando assim o CBA – Ciclo Básico de Alfabetização. Como em outras redes de ensino no Brasil, o CBA em

Mato Grosso eliminou a reprovação no primeiro ano do Ensino Fundamental, para garantir a permanência dos alunos nos anos de alfabetização. *“Dando continuidade à implementação de uma política educacional de inclusão social”* (Mato Grosso, 2000, p.17) os Ciclos de Formação começaram a ser implantados em todo o Ensino Fundamental, a partir do final de 1999.

Entretanto, mesmo enquanto a Secretaria consolidava os ciclos como Política Pública para o Ensino Fundamental, ocorreu a efetivação de duas parcerias entre a SEDUC e organizações privadas, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Ayrton Senna, apresentados no capítulo II.

B) Dimensão Meso - CEFAPROs - Implementação das políticas e programas

Ainda que, como vimos no item 2.1 o CEFAPRO seja o responsável pela implementação da formação continuada dos profissionais da Educação da rede, no caso da implantação dos programas externos, grande parte da formação dos professores ficou a cargo das próprias organizações contratadas. Desse modo, os CEFAPROs tiveram duas funções: nas capacitações²⁶ da Fundação CESGRANRIO, que aconteciam simultaneamente em sete polos do estado e atendiam a uma média de 800 professores em cada Polo, todos os profissionais do CEFAPRO tinham a incumbência de dar suporte e apoio logístico aos eventos, cuidando da infraestrutura para receber os professores cursistas. Houve também a formação e apoio para os Professores Multiplicadores, que recebiam formação da Fundação e depois ministravam cursos para um número menor de professores nas dependências no CEFAPRO ou nas próprias escolas.

Já para a implementação dos programas do Instituto Ayrton Senna, foram organizadas equipes de profissionais designados

²⁶ Foram realizados quatro encontros, sendo que três deles foram ministrados por professores contratados pela Fundação e um ministrado por Professores Multiplicadores, que eram efetivos da rede.

especificamente para gerenciar o funcionamento dos mesmos e ministrar os cursos de capacitação e encontros de orientação. Estas equipes eram compostas por professores e técnicos administrativos, efetivos ou não da rede pública estadual e que, em sua maioria, não faziam parte do quadro principal dos CEFAPROs.

A relevância do CEFAPRO nesta investigação está no fato de que, por ser um órgão intermediário e responsável pela formação continuada dos profissionais da educação no estado, as principais ações de implementação, monitoramento e formação dos referidos programas passaram pelo Centro, em maior ou menor grau de intensidade, constituindo-se, assim, em fonte importante de informações, tanto através de entrevistas quanto de documentos.

C) Dimensão Micro – ESCOLAS e PROFESSORES–Execução das políticas e programas

A implantação dos programas descritos anteriormente tem efeito decisivo na organização do trabalho pedagógico das escolas, tendo em vista que são ações que modificam o andamento do trabalho realizado pelas equipes pedagógicas e professores. Isto ocorre mediante a adoção de novas práticas que são estabelecidas pela filosofia adotada por cada política implantada, sejam elas de origem da própria Secretaria, sejam originárias das parcerias de cunho público-privado.

Aproximar-nos dos sujeitos que estão na ponta do processo e que executam tais ações tornou-se de total importância para entendermos o que se passou nas escolas no período estudado. Nossa intenção era perceber não apenas as nuances de implementação das parcerias, mas dar voz aos profissionais e compreender de que maneira estes foram afetados em suas condições objetivas e subjetivas de trabalho, bem como observarmos em que grau pode ter ocorrido a intensificação do trabalho docente diante da demanda crescente de tarefas a serem executadas.

Sendo assim, os principais questionamentos que levantamos são:

Como ocorre a preparação dos professores envolvidos, tanto na implantação quanto na implementação das ações?

Como as escolas se organizam para funcionar dentro dos princípios dos programas?

Quais os impactos dessas parcerias na organização do trabalho pedagógico dos professores?

A implantação destes programas promove, de fato, a elevação da qualidade do ensino nestas escolas?

Quais as perspectivas de continuidade dos programas implantados? O que fica de contribuição das parcerias para a rede?

3.2. Delineamento do campo de pesquisa

A escolha do campo de nossa investigação partiu da atuação profissional da pesquisadora, tendo em vista que a experiência vivida como Professora Formadora no CEFAPRO – Polo de Cáceres - foi fomentadora das indagações que construíram o projeto de pesquisa.

Então, inicialmente, selecionamos dois municípios²⁷ para a coleta de dados: Cáceres e Cuiabá. Esta opção se deu pelo fato de desenvolvermos a coleta de dados no município de origem da pesquisadora e também na capital do estado de Mato Grosso, com o intuito de verificarmos como se desenvolveram as parcerias nas escolas que estavam mais próximas à Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.

²⁷ Foram escolhidos apenas os municípios- Sede dos Polos dos CEFAPROS, por questões objetivas para desenvolvermos a coleta de dados.

Por termos como um dos objetivos entender os caminhos percorridos pelas parcerias, tínhamos em mente que o campo estaria composto por três diferentes instâncias da rede, ainda que totalmente interligadas, que nos trariam distintos sujeitos:

- A Secretaria de Estado de Educação - SEDUC
- Os CEFAPROs dos Polos de Cáceres e Cuiabá
- As escolas da rede nos dois municípios-Sede, que estiveram envolvidas nas parcerias

Iniciamos as investidas para delineamento do campo de pesquisa em maio de 2010, fazendo um mapeamento do organograma da Secretaria, objetivando situar no tempo e nas funções os prováveis sujeitos de nossa pesquisa. Para isso contamos com a ajuda de uma colega de trabalho que já desempenhou várias funções na SEDUC, que nos forneceu uma espécie de retrospectiva histórica das pessoas que estiveram em cargos de liderança na Secretaria. Com a conclusão dos créditos das disciplinas do doutorado, em julho de 2010, já era possível dedicar-nos mais de perto ao campo, e então começamos a fazer contato com os sujeitos de pesquisa.

Na SEDUC, buscamos localizar os profissionais da educação que estiveram envolvidos nas atividades de implantação e monitoramento das duas parcerias, incluindo os gestores que estiveram à frente das mesmas. Nos CEFAPROs, nossos sujeitos foram os gestores e professores formadores que estiveram diretamente envolvidos com as parcerias, seja com sua implementação, seja com suporte para o desenvolvimento das atividades. Nas escolas, nossos sujeitos foram membros da equipe gestora e professores.

3.2.1. A busca pelas escolas-campo e os sujeitos

Para um delineamento mais concreto do campo da pesquisa e o levantamento de quais escolas estariam envolvidas neste estudo, se fez necessário solicitar da SEDUC informações acerca das escolas que participaram das parcerias. De início, a informação que tínhamos era de que no caso do “Eterno Aprendiz” todas as escolas de Ensino Fundamental da rede participaram. Mas que em relação ao “Se Liga”, “Acelera” e “Circuito Campeão”, apenas escolas que tinham número de alunos suficientes para formar turmas para estes projetos.

Isto nos fez elencarmos o primeiro critério de seleção das escolas-campo, pois nos interessavam escolas que tivessem participado das duas parcerias.

A obtenção da listagem de escolas se deu de maneira distinta nos dois municípios. Em Cáceres há um total de 12 escolas com Ensino Fundamental. Por ser um número de escolas menor e pelo conhecimento que temos da localidade, facilmente pudemos fazer este levantamento.

Já sobre as escolas do município de Cuiabá, não conseguimos de imediato a informação formal de quais seriam as escolas que potencialmente poderiam se tornar parte do nosso campo. Sabíamos, até então, que todas as escolas de Ensino Fundamental haviam participado do “Eterno Aprendiz”, então o que as distinguiria seria a participação ou não nos projetos do Instituto Ayrton Senna. Através da Secretária de Educação que estava na função neste momento da pesquisa, foi possível fazer contato com uma das responsáveis na secretaria pelo “Circuito Campeão”, quando então descobrimos que este projeto também havia funcionado em todas as escolas de EF, perfazendo um total de 43 unidades escolares em Cuiabá. É importante ressaltar que a listagem destas escolas não foi obtida em nenhum documento oficial da secretaria, pois não nos foi fornecido. Tivemos acesso a uma listagem feita pela citada responsável, a partir de suas anotações de trabalho.

A partir de então, tivemos um panorama das potenciais escolas-campo onde encontraríamos os profissionais da educação que seriam nossos sujeitos e se fazia necessário localizá-los nas respectivas escolas. Como tínhamos interesse em conhecer a realidade vivida pelos professores em diferentes situações, elencamos como critérios iniciais para seleção dos professores: a) que estivessem em efetivo exercício da docência no momento da pesquisa; b) que tivessem participado das duas parcerias. O segundo critério nos levava aos professores com habilitação em Pedagogia, Magistério e Normal Superior, chamados, nesta rede, de professores *unidocentes*, por serem os profissionais que puderam estar envolvidos em ambas as parcerias estudadas.

As tentativas de localizar estes professores foram inúmeras, esbarrando em dificuldades institucionais e objetivas. A secretaria não nos forneceu nenhuma informação, nem formal nem informal, sobre quem seriam e onde estariam estes professores. Solicitamos estas informações em diferentes setores, como na Superintendência de Formação, no setor de Recursos Humanos e na Superintendência da Educação Básica. Em todos estes setores nos disseram não ter um arquivo ou documento que contivessem essas informações. Passamos então a buscar estes dados nos CEFAPROs, que também não nos forneceram. Durante o tempo em que fizemos as tentativas para conseguir os dados, uma dúvida pairava no ar: será que a negativa em nos fornecer os documentos era proveniente de uma desorganização da Secretaria, ou nos eram negados para não termos acesso aos dados?

O que tínhamos de concreto eram os sujeitos localizados na SEDUC e nos dois CEFAPROs. Partimos, então, para um levantamento nos dados do Censo Escolar 2010, buscando construir um panorama com o número de turmas do Ensino Fundamental das potenciais escolas-campo. Fizemos este levantamento na tentativa de quantificar especificamente os professores unidocentes, pois a correspondência é de um professor para cada turma dos anos iniciais do EF. Cruzamos os dados do Censo com informações obtidas com o responsável pelos programas do Instituto Ayrton Senna na SEDUC, nosso sujeito SbG2, o que nos levou aos dados, consolidados em dezembro de 2010, apresentados a seguir na tabela 1 e nas figuras 3 e 4.

Tabela 1 – Levantamento de Turmas/Professores

Município	Número de Escolas	Número de Turmas/Professores
Cáceres	12	93
Cuiabá	43	217
Total	55	310

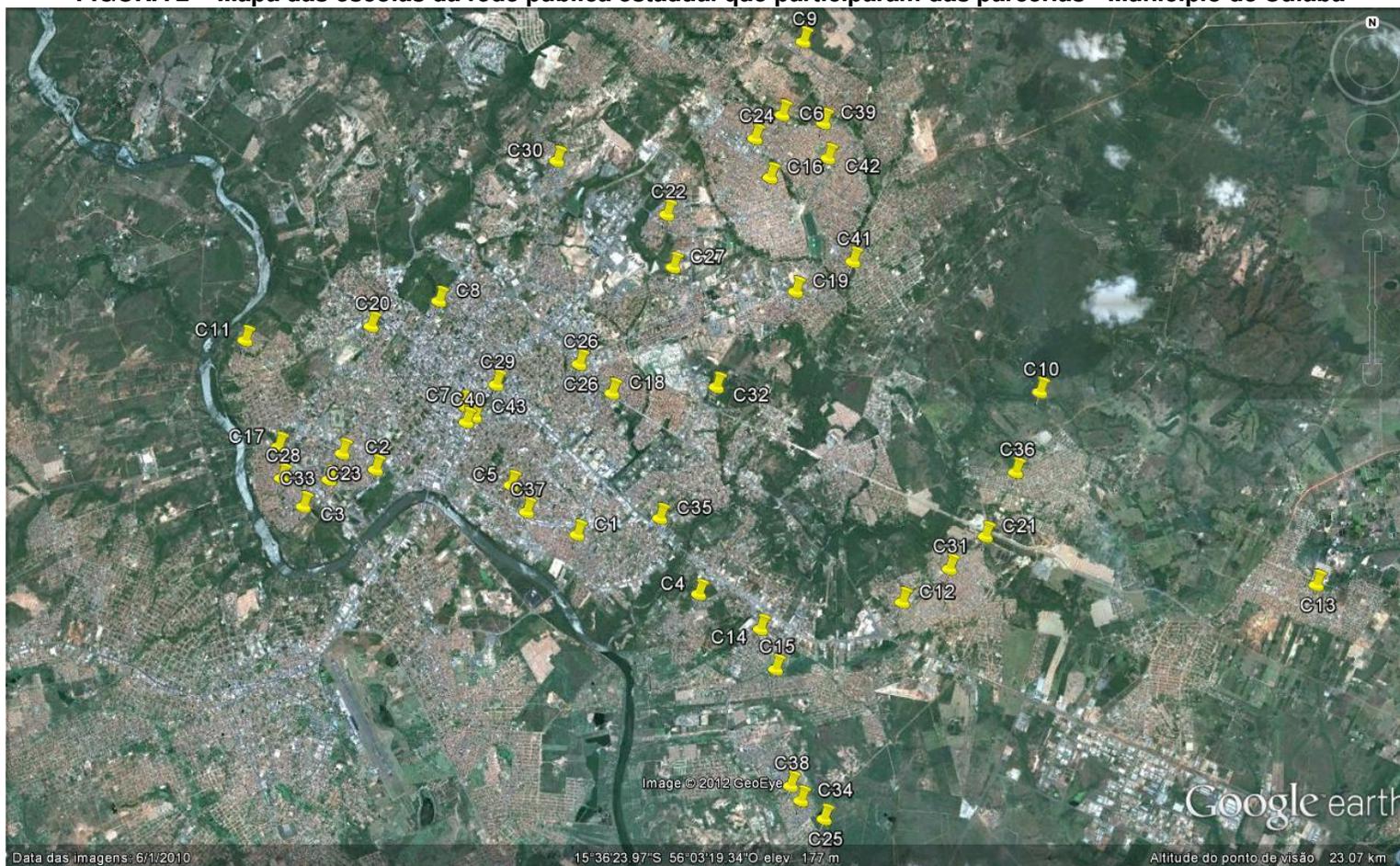
(AMARAL, M.C.E. 2010)

Figura 1 – Mapa das escolas da rede pública estadual que participaram das parcerias - Município de Cáceres



(AMARAL, M.C.E. 2011 – FONTE: Google Earth)

FIGURA 2 – Mapa das escolas da rede pública estadual que participaram das parcerias - Município de Cuiabá



(AMARAL, M.C.E. 2011 – FONTE: Google Earth)

O elevado número de professores nos dois municípios nos causou a preocupação de encontrar a melhor maneira de selecioná-los, visto que em estudo qualitativo, com o uso de entrevistas individuais e grupos focais, o número de sujeitos não pode ser muito grande, como destacam Bogdan & Biklen (1994).

Tínhamos os números, mas não conhecíamos quem eram e onde estavam os sujeitos. Havia muitas possibilidades sobre o paradeiro dos mesmos: estariam nas escolas de origem? Seriam profissionais efetivos com estabilidade na carreira ou seriam do quadro de contratos temporários? Estariam aposentados ou licenciados? Os números levantados no Censo seriam reais?

Estas dúvidas nos causaram grande angústia, pois gastamos muito tempo, incontáveis visitas à Secretaria e aos CEFAPROs e ainda assim não conseguíamos delimitar quem seriam estes sujeitos. Como entendemos que a pesquisa se faz pelo caminho, pois, como afirma Bourdieu (2003), precisamos ter rigor metodológico, mas não rigidez metodológica, percebemos que seria momento de repensar os caminhos que seriam trilhados a partir de então. Como afirma o autor:

... a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a *rigidez*²⁸, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o *rigor*, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos (...). Evidentemente a liberdade extrema que eu prego, e que me parece ser de bom senso, tem como contrapartida uma extrema vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto e às condições de seu emprego. (Bourdieu, 2003, p.26)

Na impossibilidade de obter um documento formal da Secretaria com estas informações e sem condições objetivas de ir pessoalmente a todas as escolas para descobrir estes dados, optamos por reformular nossa técnica

²⁸ Grifos do autor

de coleta de dados, como destacam Beaud e Weber (2007, p.42), ao falarem sobre os avanços e dificuldades do processo de pesquisa de campo:

Pode-se (...) insistir na existência de definição prévia ou no seu caráter *provisório*²⁹, ou, mais exatamente, que o objeto final deferirá sensivelmente do projeto inicial. Por quê? Porque, nesse ínterim, a pesquisa terá caminhado lentamente passando alternadamente das fases de progressão e bloqueio. Ora, longe de crer que a pesquisa desenvolve-se segundo um plano de ação decidido pelo pesquisador, pode-se dizer que, de certa forma, o campo dita suas leis ao pesquisador. É claro que este último pode dar novo rumo à sua pesquisa, desenvolver novas táticas, descobrir novos acessos, esboçar nova problemática. O caráter evolutivo, não linear, “plástico” da pesquisa é fundamental ser levado em conta...

Optamos neste momento da pesquisa, por aplicar nas escolas um questionário exploratório³⁰, que nos ajudaria a identificar, localizar e quantificar os professores que convidaríamos a participar do estudo. O questionário era bastante simples e pedia informações acerca de dados pessoais como nome da escola em que leciona, nome do professor, telefone de contato, email, situação funcional (efetivo ou contratado), ano de ingresso na rede; e duas perguntas objetivas: participou do Projeto “Eterno Aprendiz” (sim ou não) e participou do Programa Ayrton Senna (sim ou não). A última pergunta se desdobrava em opções para marcar de qual dos projetos tinha feito parte – “Acelera”, “Se Liga” e “Circuito Campeão”.

Para preparar os questionários que seriam respondidos pelos professores, realizamos uma nova jornada na SEDUC em busca de informações que nos situassem sobre, pelo menos, quantos professores unidocentes haveria em cada escola, a fim de termos uma noção de quantos questionários enviar. A única informação que conseguimos foi que na Assessoria Pedagógica os técnicos teriam acesso ao sistema SIGeduca – Sistema Integrado de Gestão Educacional, que tem uma ferramenta chamada GPE – Gerenciamento de Pessoal, onde poderíamos obter estes dados.

²⁹ Grifo do autor

³⁰ Em anexo

Dirigimos-nos, primeiramente, à Assessoria Pedagógica de Cáceres, onde o funcionário acessou o sistema para encontrar o que solicitávamos, mas nos alertou que sua senha só teria acesso aos dados do município de Cáceres. O mecanismo de busca do GPE tem várias possibilidades de cruzamento de dados. Indicamos a ele o que precisávamos e ao filtrar os dados, nos forneceu elementos para montar as tabelas que continham:

- Filtro 1 – Ano > 2011
- Filtro 2 – Município > Cáceres ou Cuiabá
- Filtro 3 – Escola
- Filtro 4 – Nome do professor
- Filtro 5 – Habilitação > Pedagogia, Magistério ou Normal Superior

Os dados de Cuiabá foram conseguidos com a ajuda de um técnico da Superintendência de Educação Básica da SEDUC, a partir do mesmo banco de dados e os mesmos filtros utilizados anteriormente.

Gerados os arquivos após a filtragem, fizemos a análise para contabilizar os professores, atentando-nos para o fato de que alguns apareciam mais de uma vez nas tabelas, por lecionarem em duas ou mais escolas ou por terem mais de um contrato temporário com a SEDUC. Após esta análise, obtivemos os dados das tabelas 2 e 3:

Tabela 2 – Número de Professores Unidocentes, por habilitação, nas escolas de Ensino Fundamental em CÁCERES

Escola	Pedagogia	Magistério	Normal Superior	Total
CA1	27	02	00	29
CA2	23	02	00	25
CA3	20	01	00	21
CA4	13	00	00	13
CA5	06	00	00	06
CA6	12	01	00	13
CA7	14	01	00	15
CA8	16	02	00	18
CA9	13	00	01	14
CA10	11	02	00	13
CA11	19	01	00	20
CA12	14	00	00	14
TOTAL	188	12	01	201

(AMARAL, M.C.E., 2011)

Tabela 3 – Número de Professores Unidocentes, por habilitação, nas escolas de Ensino Fundamental em CUIABÁ

Escola	Pedagogia	Magistério	Normal Superior	Total
C1	01	00	00	01
C2	06	00	00	06
C3	18	01	00	19
C4	16	00	00	16
C5	12	01	00	13
C6	08	00	00	08
C7	17	00	00	17
C8	09	01	00	10
C9	17	00	00	17
C10	05	00	00	05
C11	11	00	00	11
C12	13	01	00	14
C13	38	00	00	38
C14	09	00	00	09
C15	19	00	00	19
C16	10	00	00	10
C17	08	00	00	08
C18	08	00	00	08
C19	14	00	00	14

C20	00	00	00	00
C21	08	01	00	09
C22	12	00	00	12
C23	08	00	00	08
C24	21	00	00	21
C25	08	00	00	08
C26	00	02	00	02
C27	04	00	00	04
C28	11	00	00	11
C29	22	00	00	22
C30	27	00	00	27
C31	14	00	00	14
C32	06	00	00	06
C33	17	00	01	18
C34	10	00	00	10
C35	24	00	00	24
C36	16	00	00	16
C37	08	00	00	08
C38	11	00	00	11
C39	13	00	00	13
C40	00	00	00	00
C41	08	00	00	08
C42	24	01	00	25
C43	15	00	00	15
TOTAL	526	08	1	535

(AMARAL, M.C.E., 2011)

Diante destes dados, a aplicação dos questionários se confirmou a melhor opção para “rastrear” os professores e se constituiu em mais um desafio para nós, pois como se pode ver nas figuras 3 e 4, as escolas são muito distribuídas territorialmente nos dois municípios, ainda que em Cáceres o acesso fosse mais fácil. Conseguimos, para isso, ajuda dos gestores e colegas dos dois CEFAPROs em estudo, que colaboraram aplicando os questionários aos professores e recebendo-os de volta, após serem respondidos. Em Cáceres os questionários foram aplicados em junho de 2011. Em Cuiabá, a aplicação teve duração de agosto a novembro do mesmo ano.

Em Cáceres foram aplicados questionários nas 12 escolas. No primeiro momento, estivemos pessoalmente em 06 escolas para aplicação, e os colegas do CEFAPRO aplicaram nas outras 06 unidades escolares.

Posteriormente, visitamos 03 escolas que haviam recebido os questionários por meio dos professores formadores do CEFAPRO, mas que estavam demorando a devolvê-los. Obtivemos, ao final, a participação de 10 escolas, visto que nas escolas CA7 e CA10 nenhum professor aceitou responder, o que totalizou 52 questionários respondidos. Como mostra a Tabela 4, foram descartados 10 respondentes porque disseram não ter participado de nenhuma das parcerias e assim não se encaixavam em nosso estudo. Dos 42 questionários válidos, 26 disseram ter participado do “Eterno Aprendiz” e 38 estiveram em salas de aula do Programa Ayrton Senna, sendo distribuídos em 20 no “Circuito Campeão”, 15 no “Se Liga” e 3 no “Acelera”. É importante ressaltar que há professores que participaram de mais de um projeto do Instituto e desse modo foram contabilizados duas ou três vezes, de acordo com sua atuação.

Tabela 4 – Respostas aos Questionários Exploratórios – Quais parcerias o professor participou – CÁCERES

Escola	Total de Respondentes	CESGRANRIO	Instituto Ayrton Senna			Nenhuma
		“Eterno Aprendiz”	“Circuito Campeão”	“Se Liga”	“Acelera”	
CA1	08	05	05	02	00	00
CA2	12	04	00	03	01	08
CA3	04	03	01	02	00	00
CA4	03	02	00	01	00	00
CA5	02	00	00	00	00	02
CA6	02	02	00	01	00	00
CA7	00	00	00	00	00	00
CA8	05	02	04	01	01	00
CA9	05	02	03	02	01	00
CA10	00	00	00	00	00	00
CA11	05	03	03	02	00	00
CA12	06	03	04	01	00	00
Total	52	26	20	15	03	10

(AMARAL, M.C.E., 2011)

Para a aplicação dos questionários nas escolas de Cuiabá a contribuição dos colegas do CEFAPRO era imprescindível, diante do número de escolas e a grande distância entre elas. É importante destacar que,

contrariando algumas expectativas negativas, a equipe gestora do Centro se prontificou totalmente a nos ajudar, mobilizando os professores formadores para isso.

A esta altura já estávamos realizando as entrevistas com os professores em Cáceres e tínhamos decidido concluir toda a etapa da pesquisa nesse município antes de aplicar o questionário em Cuiabá. Entretanto, temíamos que o fator tempo fosse um grande problema, o que já se configurava como realidade, caso deixássemos para aplicar os questionários da capital posteriormente. Decidimos, portanto, realizar uma primeira rodada de aplicação, com a ajuda, no primeiro momento, dos professores formadores do CEFAPRO de Cuiabá como aplicadores. Nesta fase, nós não estaríamos diretamente envolvidos na aplicação. Nossa intenção era, a partir da devolutiva desta primeira etapa, irmos pessoalmente às escolas que não tivessem participado da mesma.

Dessa forma, dentre as 43 escolas que potencialmente poderiam ser nossas escolas-campo em Cuiabá, o CEFAPRO conseguiu aplicar o questionário em 29 delas, sendo que apenas 11 devolveram os questionários respondidos. A tabela 5 traz os dados das escolas respondentes, que nos mostram que dos 91 professores que responderam, 37 foram descartados por não terem participado de nenhuma das parcerias. Entre os 54 educadores com respostas válidas, 24 estiveram envolvidos com o “Eterno Aprendiz”, 42 participaram de um ou mais projetos do Instituto Ayrton Senna, distribuídos em 22 no “Circuito Campeão”, 18 no “Se Liga” e 22 no “Acelera”. Assim como no caso de Cáceres, os professores que participaram de mais de um projeto do Instituto foram contabilizados duas ou três vezes, de acordo com a sua atuação.

Tabela 5 - Respostas aos Questionários Exploratórios – Quais parcerias o professor participou – CUIABÁ

Escola	Total de respondentes	CESGRANRIO	Instituto Ayrton Senna			Nenhuma
		“Eterno Aprendiz”	“Circuito Campeão”	“Se Liga”	“Acelera”	
C6	07	02	01	03	04	00
C7	11	04	07	03	05	03
C9	08	01	01	01	01	05
C10	04	01	00	01	01	02
C13	18	04	04	04	05	07
C19	06	02	01	00	00	03
C21	11	02	02	00	00	06
C24	08	01	00	02	00	06
C34	09	03	05	03	04	02
C36	02	00	00	01	02	00
C38	07	04	01	00	00	03
TOTAL	91	24	22	18	22	37

(AMARAL, M.C.E., 2011)

Após este levantamento em busca dos professores que iríamos convidar a participar da pesquisa, decidimos centrar esforços em concluir a etapa da pesquisa em Cáceres para termos dimensão do corpus que os dados nos apresentariam e assim ter condições de avaliar o material obtido e direcionar a continuidade do trabalho de coleta de dados em Cuiabá. Pressionados pelo tempo e pela precariedade de condições objetivas para trabalhar na capital – longas distâncias sem transporte próprio – cogitamos a ideia de limitar o campo de pesquisa, apenas, ao município de Cáceres.

3.3. A coleta de dados

Como descrito no item anterior, iniciamos a coleta de dados, em agosto de 2010, com inúmeras visitas à Secretaria de Educação do Estado. A primeira providência foi marcar um horário com a própria Secretária de Educação para apresentação da pesquisa e a respectiva assinatura do termo de adesão da SEDUC ao nosso estudo. Tínhamos a intenção de entrevistá-la, visto que a mesma tem desempenhado diferentes funções na Secretaria,

inclusive no período de vigência das duas parcerias investigadas. Entre as tentativas de marcar o encontro e a realização do mesmo, foram 7 visitas ao Gabinete. O tratamento destinado a nós foi sempre de muito respeito e disponibilidade, entretanto os inúmeros compromissos da gestora nos dificultaram um pouco a realização do mesmo.

Quando, finalmente, em 07 de outubro de 2010, nosso encontro se concretizou, tivemos uma boa surpresa, pois ao contrário de nossa expectativa, a Secretária foi muito acessível e se interessou sensivelmente pela temática da pesquisa, assinando prontamente o termo de adesão. Conversamos em seu gabinete, na presença de uma assessora que lhe entregava uma infinidade de documentos para assinar enquanto conversávamos. Ela pediu que não fizéssemos nesse dia a entrevista oficial, pois ela precisaria sair rapidamente, mas se prontificou a marcarmos uma nova data, fato que nunca se concretizou. Entretanto, o contato com ela foi de grande proveito e, ainda que não tenhamos seguido um roteiro prévio e gravado a entrevista, foi possível anotar, em nosso caderno de campo, informações importantes que nos seriam úteis para compreender o fenômeno, especialmente acerca da parceria com o IAS.

A Secretária nos informou que a parceria tinha tempo pré-determinado para vigorar, mas que, ao terminarem antes do prazo, foram surpreendidos com o Instituto suspendendo todo o acesso da SEDUC aos dados da rede que foram inseridos no SIASI. Segundo ela, foram feitas várias tentativas de liberar os dados, e diante da negativa do IAS, estava “correndo na justiça” um processo para tal. Depois dessa nossa conversa não conseguimos mais informações sobre este processo.

Algo com que contávamos muito nesta conversa com a gestora era termos acesso aos documentos oficiais, como os contratos e/ou convênios firmados pela SEDUC com a CESGRANRIO e o IAS, e relatórios feitos pelas mesmas. Quando abordamos o assunto, ela se prontificou a ajudar-nos e foi pessoalmente nos apresentar ao setor responsável pelo arquivo de documentos. Além disso, nos levou até a Superintendência de Formação, quando informou a todos que estaríamos “circulando” pela Secretaria,

CEFAPROs e escolas para realizar a pesquisa. Apresentou-nos a uma funcionária que soubemos, logo após, seria um de nossos sujeitos de pesquisa. Feitas as despedidas, nos dirigimos ao setor de convênios e contratos para aguardar os documentos solicitados pela Secretária.

Estes documentos nunca chegaram às nossas mãos. Os contratos e/ou convênios e os relatórios não foram localizados em parte alguma, apesar de termos tentado várias vezes, de maneira informal e por requerimento protocolado. A resposta que recebemos anotada à mão no requerimento foi “documentos não localizados”. Como nos lembrávamos de que os professores sempre assinavam listas que iam para o Tribunal de Contas, tentamos junto a este órgão, saber da existência de algum documento que formalizasse as parcerias, mas nos responderam que não tinham acesso a isso, apenas a própria SEDUC poderia nos informar.

Durante todo o tempo de coleta de dados, nas entrevistas com pessoas que poderiam ter acesso a estes documentos, inclusive aos relatórios, perguntávamos onde consegui-los, sem termos sucesso nas respostas. Tentamos contato com as próprias Organizações para buscar os documentos. A Fundação CESGRANRIO respondeu a um de nossos emails informando o endereço eletrônico de um setor que poderia nos fornecer as solicitações, mas não obtivemos resposta. O IAS respondeu que não poderia nos ajudar devido à grande demanda de solicitações de ajuda com pesquisas acadêmicas. Desse modo, a etapa de análise documental não foi realizada por não termos acesso aos documentos citados.

Nos dois meses que se seguiram entre o primeiro contato com a assistente do Gabinete ao dia em que conseguimos ser recebidos pela Secretária, realizamos outros levantamentos sobre o campo e trabalhamos incessantemente na busca de informações que nos ajudassem a identificar e localizar os sujeitos que seriam entrevistados na SEDUC e nos CEFAPROs de Cuiabá e Cáceres. Apesar de estarmos apreensivos por, nesse período, não termos ainda o documento de adesão assinado, fizemos alguns contatos com possíveis sujeitos da pesquisa e com pessoas que poderiam nos ajudar a localizá-los. Tivemos a oportunidade de conversar com uma das

Superintendentes que nos ajudou a listar as pessoas ligadas a cargos de gestão na Secretaria, à época das parcerias. Após a reunião com a Secretária e a assinatura do termo de adesão, passamos a fazer contato com os sujeitos que tínhamos localizado, convidando-os a contribuir com nosso estudo.

A partir de outubro de 2010, várias etapas de nossa pesquisa foram acontecendo concomitantemente, em viagens constantes entre Cáceres e Cuiabá. Ao mesmo tempo em que fazíamos uma pesquisa bibliográfica para construção e aprofundamento do quadro teórico, realizávamos entrevistas com os sujeitos da SEDUC e dos dois CEFAPROs e buscávamos delimitar o campo de pesquisa, como foi descrito no item anterior.

3.3.1. Entrevistas Individuais

As entrevistas individuais aconteciam de acordo com cada sujeito da pesquisa. Sempre que possível, fazíamos um primeiro contato pessoalmente, para criar um laço de proximidade com os entrevistados. Na impossibilidade disso, por exemplo, quando estávamos em uma cidade marcando entrevista que seria realizada na outra, usávamos o contato por telefone ou por email.

Sempre tentamos evitar as entrevistas no horário de trabalho dos mesmos, o que só foi possível com os professores das escolas-campo. Com o intuito de preservar a cumplicidade entre entrevistador e entrevistado, tentamos realizar as entrevistas em locais mais isolados, onde nossos informantes pudessem se sentir seguros para conversar sobre o tema pesquisado sem receios de serem ouvidos por outrem. Nas entrevistas realizadas nos dois CEFAPROs tivemos todas as condições de conseguir ambientes sossegados, entretanto, na Secretaria e nas escolas isso foi bastante problemático. No caso da SEDUC as salas de trabalho são coletivas e, com isso, muito movimentadas. Realizamos entrevistas em áreas de uso comum, como corredores, antessala do auditório, biblioteca e sala de reuniões, muitas vezes ocupadas por outras pessoas ao mesmo tempo em que nós. No caso das

escolas, todas as salas são ocupadas, todo o tempo, assim, salvo algumas poucas exceções, conversamos com os professores no pátio, na cantina, no refeitório, na biblioteca, na sala dos professores e até mesmo na sala da coordenação pedagógica.

Sabendo que muitas vezes os entrevistados se sentem desconfortáveis com a situação de entrevista e chegam a pensar que estão sendo fiscalizados em seu trabalho, tínhamos a preocupação de deixá-los bastante à vontade e sempre esclarecemos que poderíamos marcar nossos encontros em data, horário e local que fossem mais apropriados para eles. Como destacam Lüdke e André (2003, p. 35), devemos ter *um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato do informante, se for o caso*. Era comum o entrevistado se mostrar muito acanhado no início da entrevista, mas após o “gelo inicial” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135) iam se soltando e ficavam mais à vontade durante o diálogo.

O início das entrevistas era um tanto formal, pois fazíamos a leitura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*³¹, mas sempre tentávamos manter um clima de descontração para que o sujeito se sentisse mais tranquilo. O termo apresentava os objetivos da pesquisa e pedia a autorização dos entrevistados para realizarmos a gravação de áudio da conversa, para nosso uso pessoal, dando-lhes toda a garantia de anonimato. Todos autorizaram a gravação e mesmo assim, ainda fazíamos anotações no caderno de campo para não perdermos detalhes que não seriam capturados pelo áudio.

A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. Por outro lado, ela só registra as expressões orais, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um fator constrangedor. Nem todos se mantêm inteiramente à

³¹ Em anexo

vontade e naturais ao ter sua fala gravada. (Lüdke e André, 2003, p. 37)

A realização das entrevistas com os sujeitos da SEDUC e dos CEFAPROs foi bastante trabalhosa, pois como eram marcadas no horário de trabalho, inúmeras vezes ou ficamos esperando que a pessoa se desocupasse das suas atividades ou ao chegar ao local da entrevista ficávamos sabendo que não poderíamos fazer naquele dia por conta dos compromissos institucionais ou pessoais. Nesses casos, remarcávamos de acordo com a necessidade de cada informante, retornando uma ou mais vezes. Esta etapa durou mais intensivamente entre outubro de 2010 a junho de 2011, embora ainda em 2012 tenhamos realizado duas entrevistas com gestores da SEDUC que estavam afastados de suas funções no início de nossas atividades.

Da Secretaria tínhamos uma lista com 14 pessoas a serem entrevistadas, conseguimos localizar 09 desses sujeitos e concretizamos 03 entrevistas e 03 conversas informais. Estas conversas informais³² ocorreram quando procuramos os informantes para marcar a entrevista, mas os três remarcaram várias vezes, para no final já não nos atenderem, o que entendemos ser uma negativa quanto à participação oficial na pesquisa. No CEFAPRO de Cuiabá entrevistamos 03 dos 05 sujeitos e no CEFAPRO de Cáceres conseguimos entrevistar 07 dos 10 informantes convidados. Desse modo, ao final da etapa de entrevistas nos três órgãos totalizamos 13 entrevistas e 03 conversas informais.

O processo de entrevista com os sujeitos das escolas de Cáceres foi muito complexo e desgastante. Já estávamos preocupados por conta da demora em conseguir os dados de localização dos professores. Ao finalizarmos a tabulação dos dados dos questionários exploratórios, tínhamos um quadro formado por 42³³ respondentes em 10 escolas. Iniciamos fazendo contato pelo número de telefone que os mesmos informaram no questionário, explicando que seria outra fase da pesquisa e convidando-os a participar como entrevistados. Entretanto, percebemos que por telefone estava sendo muito

³² Todas as informações obtidas nestas conversas foram anotadas em nosso caderno de campo.

³³ Lembrando que 10 respondentes foram excluídos por não terem participado de nenhuma das parcerias.

difícil conseguir o primeiro contato, pois a maioria não atendia ao celular, talvez por não conhecer nosso número ou por outros motivos que não sabemos. Dirigimo-nos às escolas, para nos informarmos sobre os horários em que os professores desenvolviam seus trabalhos na *Hora Atividade*³⁴ para que fizéssemos contato com eles sem incomodá-los no horário de aula.

A partir daí, passamos a visitar as escolas nos horários de *Hora Atividade* com o objetivo de marcar as entrevistas com os professores, o que fomos conseguindo vagarosamente. Havia 13 professores que também trabalham na rede pública municipal ou em escolas privadas e com isso não conseguíamos encontrá-los nos momentos de estudo na escola. A estes enviamos email explicando sobre nossa pesquisa e convidando-os a participar, mas não obtivemos nenhuma resposta. Tentamos ainda falar com estes sujeitos, de novo por telefone, e quando não conseguimos, acabamos indo às escolas em horário de aula para conversar com eles no recreio, fato que não era ideal, mas que nos deu resultados positivos com 05 informantes sendo entrevistados.

As entrevistas que aconteceram nas escolas, em sua maioria, se realizaram em locais de uso comum, o que avaliamos ter prejudicado um pouco no desenvolvimento das mesmas. Primeiro porque alguns entrevistados se mostraram acanhados com o movimento e segundo porque a nossa presença atraía a atenção dos outros profissionais da educação que estavam por perto e, por não perceberem o que estávamos fazendo, vinham nos cumprimentar e tentar participar da conversa. Nestes casos, interrompíamos a gravação para explicar a eles a situação e depois retomávamos a entrevista de onde paramos.

Enquanto fazíamos contato com os professores, descobrimos que 04 dos respondentes dos questionários não estavam dentro dos nossos critérios, pois, ainda que tivessem marcado terem trabalhado com os projetos do IAS, o fizeram na rede pública municipal, e assim nós os descartamos. Sendo assim, tivemos um universo de 38 professores a serem entrevistados

³⁴ O período da Hora Atividade corresponde a 10 horas das 30 trabalhadas semanalmente. Deve ser cumprido na unidade escolar, preferencialmente com atividades de formação continuada, no período oposto.

nas 10 escolas cacerenses. Conseguimos contato direto com 23 e destes concretizamos 18 entrevistas. Destes, apenas um sujeito desde o primeiro contato se negou a participar da pesquisa, os outros marcaram e remarcaram nossos encontros várias vezes, mas sempre acontecia algo para que eles não comparecessem ou não pudessem nos atender no momento em que fomos à escola. Das 18 entrevistas realizadas, 12 aconteceram nas escolas, 03 no CEFAPRO/Cáceres, 01 na casa da professora, 01 em uma escola da rede privada, 01 no novo local de trabalho de uma professora que abandonou a Educação e agora se dedica à área da saúde.

O tempo de duração de cada entrevista foi bastante diversificado, sendo que, em sua maioria, tivemos conversas que duraram em média de 40 a 50 minutos.

3.3.2. Grupos Focais

Diante de tantas dificuldades em identificar, localizar e entrevistar os professores das escolas-campo, muitas vezes reavaliávamos se seria mesmo possível realizar os grupos focais, pois o que mais nos preocupava era conseguir conciliar a disponibilidade dos professores para reuni-los.

Entretanto, com o avançar das entrevistas individuais, fazíamos a transcrição das mesmas, e as informações obtidas nos fomentavam questionamentos que seriam de grande valor se discutidos em grupo. Além disso, percebíamos que acerca do “Eterno Aprendiz”, alguns relatos eram bastante vagos e superficiais, pois os informantes alegavam não se lembrarem mais do ocorrido no referido projeto. Desse modo, concretizar os grupos focais se tornou algo imprescindível para nosso estudo, pois, como afirma Gatti,

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (2005, p. 110)

A partir desta constatação, em maio de 2012, ao darmos por concluída a fase de entrevistas individuais e suas respectivas transcrições, passamos a organizar a realização dos grupos focais, planejando, em primeiro lugar, quantos seriam e quais pessoas convidaríamos. Sobre a quantidade de grupos e a composição destes, Gatti afirma que,

O emprego de mais de um grupo permite ampliar o foco de análise e cobrir variadas condições que possam ser intervenientes e relevantes para o tema. O número de grupos nesse caso depende do planejamento do estudo em relação à cobertura de variados tipos de participantes necessários a ela. A decisão sobre a quantidade de grupos a serem utilizados deve levar em conta a homogeneidade / heterogeneidade da população-alvo em relação ao objeto de pesquisa e os objetivos desta. (...) Para fixar quantos grupos focais conduzir, é comum utilizar como procedimento a realização de três ou quatro grupos e, então, verificar a quantidade e o nível de informações obtidas para a questão em estudo. Se as informações forem consideradas suficientes, não se compõem outros grupos. Essa suficiência depende das pretensões dos pesquisadores e do estudo, mas ela é admitida quando se julga que já se obteve o conjunto de ideias necessário para a compreensão do problema e se julga muito provável que novas ideias não aparecerão. (2005, p. 22 e 23)

Com base nestas indicações, planejamos constituir quatro grupos focais, com características de homogeneidade em relação à participação nos projetos, e heterogeneidade em relação às funções que desempenharam nos mesmos, pois a esta altura já tínhamos a intenção de ampliar a participação nos grupos aos profissionais do CEFAPRO também. Desse modo, seriam dois grupos do “Eterno Aprendiz” e dois grupos do IAS, envolvendo, das escolas: professores unidocentes, professores multiplicadores e coordenadores; do CEFAPRO: professores formadores e coordenadores.

Na fase da pesquisa em Cáceres, em junho de 2012, realizamos dois grupos, um de cada parceria. Em abril de 2013 aconteceu mais um grupo focal em Cáceres.

Para elaborar o roteiro³⁵, fizemos uma análise prévia das entrevistas individuais, elencando questionamentos e aspectos que gostaríamos de ampliar e/ou aprofundar com os sujeitos, levando em conta pelo menos duas condições imprescindíveis para um roteiro de grupo focal, destacadas por Souza, Minayo, Deslandes e Veiga (2005, p. 138), quais sejam: *ser suficientemente provocador para permitir um debate entusiasmado e participativo e promover condições de aprofundamento.*

Um grupo focal tem, por natureza, a característica da não diretividade (Gatti, 2005, p. 8 e 9), tendo o moderador a função de facilitador e fomentador do debate, mas nunca a posição de um entrevistador. Para a autora, o ideal é que o grupo se auto-organize, mas como não se trata de uma atividade baseada no “laissez-faire”, o moderador deverá cuidar para manter o foco e o objetivo do trabalho do grupo, fazendo encaminhamentos quando julgar necessário. Para tanto, utilizamos um recurso mobilizador (Souza, Minayo, Deslandes e Veiga, 2005, p. 138), em forma de fichas que continham temas centrais a serem discutidos pelo grupo e os utilizamos com os participantes quando a conversa parecia tomar rumos incertos ou diversos ao objetivo da reunião.

O local ideal para a realização dos grupos nos pareceu ser a sede do CEFAPRO, pela centralidade e pela existência de uma sala com instalações apropriadas para a atividade, como climatização, isolamento e uma mesa de reuniões com ótimo tamanho para nos reunirmos. A Direção do Centro nos cedeu gentilmente o espaço, que se concretizou como muito apropriado para o nosso debate.

Optamos, para registro das interações, pelo uso de gravação de áudio, por considerarmos que o registro em vídeo deixaria os participantes acanhados e poderia prejudicar a dinâmica do trabalho. Como não tínhamos por objetivo a análise das reações corporais dos sujeitos, dispensamos totalmente a filmagem, fazendo a gravação do áudio em dois aparelhos. Além

³⁵ Em anexo

disso, convidamos uma colaboradora para nos ajudar a observar a reunião e fazer anotações sobre as interações, como recomenda Gatti (2005).

Para constituir os grupos, voltamos a visitar os sujeitos que já haviam participado da fase de entrevistas individuais, a fim de convidá-los para esta nova etapa. Vale ressaltar que no momento das entrevistas nós já havíamos conversado com eles a respeito da futura realização das reuniões coletivas. Convidamos, assim, informantes que participaram da mesma parceria, mas de diferentes escolas e com diferentes funções, com o objetivo de formarmos coletivos que nos trouxessem distintas visões do fenômeno estudado.

Dois grupos se reuniram em junho de 2012, sendo que o primeiro a se constituir foi com os envolvidos na parceria com o Instituto Ayrton Senna. Foram muitas negociações até conseguirmos a confirmação de 11 pessoas que poderiam estar na reunião em um mesmo dia e horário, visto que Gatti (2005, p. 22) recomenda que os grupos não devem ser grandes e nem excessivamente pequenos, devendo ter entre seis e doze participantes.

Tínhamos a intenção de realizar os outros dois momentos coletivos (grupos focais) com os sujeitos de Cuiabá. Entretanto, ao desenvolvermos a pesquisa, a execução da fase de campo nas escolas da capital se tornou inviável. Primeiro por conta das condições objetivas para realização das entrevistas individuais nas escolas, que eram muito espalhadas pelo município e não tínhamos veículo próprio para nos deslocarmos com a frequência necessária. Segundo, porque ao fazermos contato com as pessoas que tinham respondido aos questionários iniciais, conseguimos agendar apenas 3 entrevistas, que não se concretizaram porque um dos sujeitos desistiu de participar, o outro não compareceu ao encontro e o terceiro foi descartado porque respondeu que havia trabalhado com o Eterno Aprendiz, mas ao nos encontrarmos descobrimos que ele esteve afastado do trabalho no ano da parceria. Tentamos remarcar as entrevistas, bem como fazer contato com outros respondentes do questionário, mas o tempo já era pouco para localizar os profissionais, visto que nem sempre estes estavam nas escolas onde tinham sido contatados inicialmente.

Não realizando as entrevistas individuais com os professores de Cuiabá, nosso plano de organizar os grupos focais neste município também não se concretizaram. Diante disso, optamos por realizar mais dois grupos focais em Cáceres, para seguirmos com os procedimentos corretos que sustentam esta metodologia. Fizemos novos contatos com os participantes da pesquisa e, conseguindo 7 adesões, acabamos por efetivar apenas mais um grupo focal, em abril de 2013, que foi constituído de forma heterogênea em relação à participação nas parcerias e funções exercidas nas mesmas.

No dia da reunião do primeiro grupo, climatizamos o ambiente com antecedência, pois apesar de ser inverno, fazia 39 graus e preparamos a sala para tornar o clima acolhedor. Na hora marcada tínhamos a presença de apenas 04 participantes, o que nos causou grande ansiedade. Dois convidados enviaram mensagem de texto desculpendo-se por terem atividades nas escolas que os impediriam de comparecer. O que fazer? Perguntamos aos presentes se poderíamos esperar mais alguns minutos para ver se os outros chegariam e enquanto isso pensávamos em como encaminhar a situação caso mais ninguém comparecesse. Nesse meio tempo, uma professora telefonou avisando que se atrasaria, mas que não iria faltar, o que nos deixou um pouco mais animados. Outro contratempo neste grupo foi a ausência do nosso observador, que teve problemas pessoais e não pode estar na reunião.

Receosos de cancelar o encontro, voltarmos a estaca zero e às complicadas negociações de dias e horários, decidimos realizar o grupo com cinco participantes, mesmo com a ausência do observador. Como o grupo não era grande poderíamos fazer as anotações necessárias enquanto o debate acontecesse. Ao fim da reunião, concluímos que nossa decisão foi muito acertada, pois mesmo com um número reduzido, o encontro foi extremamente proveitoso.

Iniciamos a sessão criando um clima de acolhimento, dando as boas vindas e agradecendo antecipadamente pelos presentes estarem disponibilizando, mais uma vez, de seu tempo para contribuir com nossa pesquisa. Realizamos uma rodada de apresentações e explanamos sobre como seria a dinâmica de trabalho no grupo focal, explicando os critérios de

escolha dos participantes. Fizemos a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, nos detendo, especialmente, sobre a necessidade do registro em áudio e a garantia de sigilo de nomes e registros, quando obtivemos a anuência de todos. Demos ênfase à questão de que todas as opiniões seriam importantes para nosso estudo e que não havia certo ou errado, ressaltando que a conversa era entre eles, sendo que nosso papel seria de moderadores da atividade, que tem como função:

Introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar. (Gatti, 2005, p. 29 e 30)

Tivemos, neste grupo, 03 componentes do CEFAPRO/Cáceres - 01 técnico administrativo, 01 ex-coordenadora de formação, 01 ex-coordenadora regional do “Circuito Campeão” – e 02 componentes de distintas escolas, sendo 01 ex-coordenadora pedagógica e 01 professora unidocente.

O início das falas foi bastante tímido, estavam todos cautelosos, falando baixo, “pesando” as palavras, mas gradativamente os sujeitos foram se soltando e interagindo de maneira mais natural. O uso das fichas com as questões foi excelente, pois nos ajudou a manter o foco no objetivo do encontro, pois como já tínhamos alguns pontos provenientes das entrevistas individuais que precisávamos abordar, não quisemos correr o risco de não serem discutidos pelo fato de nenhum dos participantes tocar em um assunto ou outro. De todo modo, tentamos manter a autonomia do grupo, fazendo apenas interferências que pudessem melhorar a dinâmica do trabalho.

O desenvolvimento do “Grupo Focal Instituto Ayrton Senna” durou duas horas e todos os pontos que levantamos foram debatidos, alguns com maior profundidade e fervor, outros foram abordados pelo grupo com menos ênfase. As inter-relações, no geral, foram tranquilas. Dois participantes se mostraram bastante acanhados e algumas vezes os convidamos a se expressarem para oportunizar que suas opiniões fossem ouvidas. Os outros quatro interagiram muito entre si, destacando opiniões, impressões e memórias

convergentes, mas também surgiram aspectos divergentes que geraram momentos de tensão entre eles. Nada que prejudicasse o andamento da sessão, pelo contrário, as questões levantadas e a percepção dos sujeitos sobre elas trouxeram ao nosso banco de dados importantes contribuições. Após o encerramento da reunião, 03 sujeitos permaneceram na sala conversando e rememorando suas atividades no período em que estiveram envolvidos com a parceria, mas esta conversa não agregou nenhum novo fato ao que já haviam discutido anteriormente. As falas dos sujeitos, bem como as interações mais detalhadas serão explicitadas no capítulo de apresentação dos dados.

O “Grupo Focal Eterno Aprendiz” aconteceu em condições bastante semelhantes ao anterior, sendo que os contatos e preparativos ocorreram da mesma forma para ambos. Entretanto, foi extremamente difícil mobilizar os sujeitos que participaram da entrevista individual para integrarem o grupo focal. Fizemos de quatro a cinco contatos com cada um dos 09 sujeitos, mas mesmo oferecendo opções diferenciadas e alternativas para dia e horário do encontro (fazer à noite, no sábado, no horário intermediário), não conseguíamos conciliar a disponibilidade dos convidados. Só foi possível, nesse momento, agrupar 04 participantes. Isto nos causou angústia, pois com o número já tão reduzido, caso houvesse alguma ausência de última hora, poderia inviabilizar a realização da sessão. A opção que tivemos foi fazer contato com sujeitos que estavam em nossa lista para serem entrevistados individualmente, mas que por algum motivo os encontros não haviam acontecido. Conseguimos, desse modo, mais 02 pessoas dispostas a colaborar com nosso estudo nesta etapa coletiva.

No dia e horário marcados, nos encontramos também na sala de reuniões do CEFAPRO, com ausência de um participante que havia confirmado presença. Desse modo, formamos este grupo com 05 participantes, sendo 02 do CEFAPRO – 01 ex-coordenadora de formação e 01 professora formadora – e 03 integrantes provenientes de três escolas distintas. Dois desses participantes trabalharam como professores multiplicadores nesta parceria. Tivemos também a presença de um observador para nos ajudar com as anotações durante a sessão.

O procedimento para iniciar a reunião foi o mesmo do primeiro grupo, com a leitura e assinatura do termo de consentimento e explicações sobre o funcionamento do grupo focal. Utilizamos também, como roteiro, as fichas temáticas elaboradas a partir da análise das entrevistas individuais e dos aspectos que julgamos relevantes abordar. É preciso ressaltar que, como os momentos individuais nos deixaram com muitas dúvidas, principalmente por conta de ouvirmos recorrentemente: “não me lembro”, tínhamos a intenção de, através das interações, ativar a memória dos convidados, a fim de obtermos mais detalhes acerca do cotidiano vivido nesta parceria.

O início das falas dos sujeitos foi muito contido e com isso vimos a necessidade de descontrair um pouco mais o ambiente, proporcionando um clima mais acolhedor. Como havíamos levado um pequeno lanche para o fim da reunião, resolvemos inverter a ordem e servir logo o cafezinho, o que surtiu ótimo efeito, deixando-os mais à vontade.

Ainda assim, as interações neste grupo foram tensas, com breves períodos de silêncio e troca de olhares, como se um esperasse que o outro respondesse. Desta forma, nossa intervenção foi mais necessária, direcionando as questões e tentando todo o tempo incentivar os participantes a se expressarem, utilizando as fichas como suporte para retomar temas que poderiam ser melhor debatidos. Três integrantes foram mais ativos, falando sobre suas percepções e reagindo às falas dos demais. A duração desta reunião foi de uma hora e vinte minutos, e da metade ao fim o ritmo da sessão melhorou consideravelmente, havendo maior troca entre os sujeitos. Isto nos proporcionou obter informações que não haviam aparecido em nenhuma das entrevistas individuais, além de termos tido a oportunidade de aprofundar e esclarecer os pontos elencados por nós, ao prepararmos o grupo focal. Encerramos a sessão com a anuência de todos, quando nosso observador não se conteve e acabou emitindo suas impressões sobre a parceria. Estas falas serão apresentadas juntamente com os dados no próximo capítulo.

O terceiro encontro, do “Grupo Focal Heterogêneo”, aconteceu quase um ano depois que os dois primeiros, nas dependências também do CEFAPRO de Cáceres. Havíamos conseguido a confirmação de 7

participantes. No dia do encontro, 5 pessoas compareceram e, assim, tivemos a composição do grupo com 02 participantes representando a parceria com a CESGRANRIO/Eterno Aprendiz – 01 professor multiplicador e 01 ex-coordenador de escola – e 03 componentes representando o Instituto Ayrton Senna – 03 professores de escolas distintas. Tivemos também a presença de um observador, para auxiliar no registro da atividade.

A dinâmica foi diferente dos anteriores, por ser um grupo com pessoas que estiveram envolvidas em parcerias distintas. Tentamos seguir o mesmo roteiro dos demais, mas o que acabou acontecendo é que a conversa sempre pendia para uma comparação entre as parcerias, ainda que os próprios participantes destacassem que eram atividades de natureza distinta. Desse modo, buscamos voltar o debate para os pontos elencados, com a intenção de aprofundarmos aspectos que ainda precisavam de esclarecimento, em especial sobre o tema da Avaliação da Aprendizagem e dos índices do IDEB.

Apesar das tentativas, não conseguimos avançar nos aspectos desejados, e as falas dos sujeitos deste grupo não agregaram informações que fossem inéditas. O mais positivo deste encontro foi a possibilidade de confirmarmos questões acerca do funcionamento das parcerias, da rotina seguida pelos profissionais da educação, além de terem fomentado algumas impressões que tínhamos acerca de ambas as parcerias e que serão exploradas na análise dos dados.

3.4. Método de organização e análise dos dados coletados – Análise de Conteúdo

Como já anunciamos no início deste capítulo, nossa coleta de dados se norteou pela busca de dados em diferentes instâncias envolvidas nas parcerias em estudo, através de estratégias metodológicas também distintas. Para tanto, tendo como base um estudo analítico descritivo, utilizamos para a coleta de dados a triangulação de técnicas, ancorados nos escritos de Minayo,

Assis e Souza (2005), combinando o uso de entrevistas individuais, grupos focais e anotações do caderno de campo.

A Análise de Conteúdo foi nossa escolha para a organização e interpretação dos dados coletados, visto que, de acordo com Bardin (2004, p 44), a análise de conteúdo pode ser resumida, na atualidade, como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens dos indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A autora destaca que esta definição não basta para caracterizar a análise de conteúdo, sendo necessário completá-la, evidenciando a sua finalidade, sua intenção, que é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção)* (Bardin, 2004, p. 40). Ela ressalta que a primeira etapa da análise de conteúdo é a descrição das características do texto, feita após o tratamento do mesmo. A última etapa é a interpretação, que dá significado a estas características e que a inferência é a etapa intermediária, que permite que se chegue da primeira à última etapa da análise.

Para início de nossa análise e organização dos dados coletados, todas as entrevistas e interações coletivas gravadas foram transcritas na íntegra. Passamos assim, para a pré-análise (Bardin, 2004; Puglisi e Franco, 2004), fazendo uma *leitura flutuante* dos dados com o intuito de nos familiarizarmos com o material, para dar início a uma análise mais detalhada, em busca de conceitos e categorias que pudessem emergir dos mesmos. De acordo com Freitas (2007)

Um sistema de compreensão da realidade envolve a produção, a partir da prática, de conceitos e categorias. Esta é a forma como o pensamento humano processa sua interação com a realidade. Conceitos e categorias são a matéria prima do pensamento (Cf. Rosental e Straks, 1960). Conceitos e categorias são também a base do desenvolvimento de uma determinada ciência.

.....

A construção de conceitos e categorias é um processo do pensamento em confronto com as singularidades e generalidades de um determinado processo particular investigado. Envolve, portanto, um particular (real investigado) e um exame do que é genérico e do que é singular neste particular. É a genericidade do particular que marca o nascimento do conceito ou categoria, sem descartar sua singularidade, a qual é recuperada pela análise específica em cada caso particular. Aí está o sentido de se falar em conceitos como “ferramenta de análise”. O conceito ou a categoria demarca a entrada da análise pelo que é genérico de forma a permitir enxergar melhor aquilo que é singular em um dado objeto investigado. (Freitas, 2007, p. 7-8)

Desse modo, ao fazermos a leitura sistemática dos dados, passamos à fase de organização de um modo de codagem, baseados na experiência de Strauss e Corbin (1990), quando os autores destacam que os dados não são autoexplicativos e sua análise traz a possibilidade do surgimento de uma *teoria fundamentada em dados*, e nas indicações de Bogdan e Biklen (1994), que dizem que *à medida em que se vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos*. Estes autores apontam que nesta fase podem surgir categorias preliminares de codificação que, com o avanço da análise, poderão ser confirmadas, transformadas ou até mesmo refutadas.

O sistema de organização feito por nós teve como primeiro passo de codagem a *análise temática* (Bardin, 2004), com a identificação de repetições, consensos e dissensos nas falas dos sujeitos, nas entrevistas individuais. À medida que íamos identificando aspectos relevantes e dúvidas, fomos listando os mesmos, em busca das categorias preliminares, que nesta fase do estudo, chamamos de *temáticas abordadas pelos sujeitos*. Feito isso, passamos a destacar os trechos das entrevistas que dariam validade a estas temáticas, aos quais chamamos de *episódios*. A identificação destes episódios nos momentos individuais nos deu suporte para a elaboração do roteiro dos grupos focais, indicando-nos os aspectos em que era necessário aprofundar, esclarecer e ampliar com os entrevistados.

Os episódios foram organizados em um banco de dados próprio, em planilhas do Excel, primeiramente separados por sujeitos, havendo uma planilha para cada entrevistado. Após esta etapa, organizamos um novo banco, em que agrupamos por temáticas os episódios selecionados, o que nos ajudou a ter um panorama do corpus da pesquisa e do nível de incidência das temáticas encontradas até o presente momento.

A organização e análise preliminar dos grupos focais se deu da mesma forma, a partir da transcrição integral e da identificação dos episódios. Nesta etapa, surgiram novas temáticas, apresentadas no próximo capítulo, que não haviam sido identificadas nos momentos individuais.

O trabalho analítico se intensificou depois do exame de qualificação, quando voltamos aos dados realizando análise sistemática das temáticas antes encontradas, de modo a aprofundarmos a análise à luz da teoria estudada.

Deste modo, reorganizamos os episódios e temáticas antes encontrados e os que emergiram posteriormente, o que Bardin chama de *classes analíticas*, que fazem parte do processo da análise de conteúdo:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (2004, p. 145)

Desse modo, optamos por denominar o agrupamento de temáticas e episódios de ***Classes Analíticas***, que serão apresentadas no próximo capítulo, quando analisamos os dados obtidos.

Em resumo, o que conseguimos coletar na fase de campo foram:

- 31 entrevistas individuais
- 03 conversas informais³⁶
- 03 grupos focais
- Anotações do caderno de campo
- Dados da Prova Brasil/SAEB e IDEB, a partir de 2005

Para análise das falas dos informantes, criamos um código de identificação, que os localiza da seguinte maneira:

A) Quanto à parceria em que estava envolvido

FUNDAÇÃO CESGRANRIO	CES
INSTITUTO AYRTON SENNA	IAS

B) Quanto ao órgão de trabalho

SEDUC	S
CEFAPRO	C
ESCOLA	E

C) Quanto ao município

CÁCERES	A
CUIABÁ	B

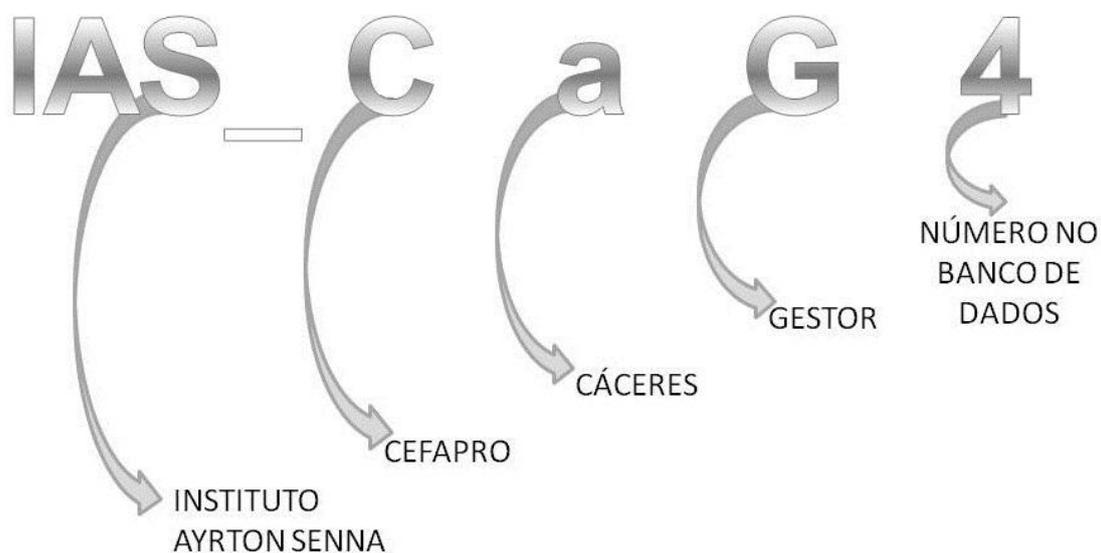
³⁶ Estas conversas informais aconteceram com sujeitos em potencial, que nos forneceram informações técnicas muito relevantes na fase inicial da coleta de dados, mas que posteriormente não conseguimos concretizar uma entrevista formal com eles.

D) Quanto à função

GESTOR	G
COORDENADOR PEDAGÓGICO	CP
PROFESSOR MULTIPLICADOR	PM
PROFESSOR UNIDOCENTE	P

E) Quanto à sua localização no banco de dados da pesquisa – identificação por um número de 1 a 34

Exemplificando a codificação, um sujeito identificado como IAS_CaG4 pode ser lido como:



Ao fim do trabalho de campo, o panorama dos sujeitos que contribuíram com nosso trabalho, ficou da seguinte forma:

Tabela 6 – Sujeitos da pesquisa com suas respectivas funções nas parcerias e tipo de contribuição feita para o trabalho - CUIABÁ

Código Do Sujeito	Nível Institucional	Função no Período das Parcerias	Entrevistas	Grupos Focais	Conversa Informal
SbG10	SEDUC	Gestor			
SbG17					
SbG30					
SbG31					
IAS_SbG14					
IAS_CbG5	CEFAPRO				
IAS_CbG12					
IAS_CbG22					

(AMARAL, M.C.E., 2013)

Tabela 7 – Sujeitos da pesquisa com suas respectivas funções na parceria com a CESGRANRIO e tipo de contribuição feita para o trabalho - CÁCERES

CÓDIGO DO SUJEITO	Nível Institucional	Função no Período das Parcerias	Entrevistas	Grupos Focais	Conversa Informal
CES_EaP8	ESCOLA CA3	Professor			
CES_EaP9	ESCOLA CA1	Professor			
CES_EaP23	ESCOLA CA12	Professor			
CES_CaG28	CEFAPRO	Gestor			
CES_EaPM3	ESCOLA CA2	Professor Multiplicador			
CES_EaPM7	ESCOLA CA6	Professor Multiplicador			
CES_EaPM11	ESCOLA CA1	Professor Multiplicador			
CES_CaPM13	CEFAPRO	Professor Multiplicador			
CES_CaPM32	CEFAPRO	Professor Multiplicador			
CES_EaP33	ESCOLA CA1	Professor Multiplicador			

(AMARAL, M.C.E., 2013)

Tabela 8 – Sujeitos da pesquisa com suas respectivas funções na parceria com o IAS e tipo de contribuição feita para o trabalho - CÁCERES

CÓDIGO DO SUJEITO	Nível Institucional	Função no Período das Parcerias	Entrevistas	Grupos Focais	Conversa Informal
IAS_EaP1	CA3	Professor			
IAS_EaP2	CA3	Professor			
IAS_EaP6	CA1	Professor			
IAS_EaP18	CA8	Professor			
IAS_EaP24	CA2	Professor			
IAS_EaP26	CA12	Professor			
IAS_EaP27	CA11	Professor			
IAS_EaP29	CA12	Professor			
IAS_EaP34	CA10	Professor			
IAS_CaG4	CEFAPRO	Gestor			
IAS_CaG16	CEFAPRO	Gestor			
IAS_CaG20	CEFAPRO	Gestor			
IAS_CaG25	CEFAPRO	Gestor			
IAS_CaG19	CEFAPRO	Técnico Administrativo			
IAS_EaCP15	CA9	Coordenadora Pedagógica			
IAS_EaCP21	CA8	Coordenadora Pedagógica			

(AMARAL, M.C.E., 2013)

Capítulo IV - A Educação Pública Estadual em Mato Grosso e as Parcerias - caracterização

Terceiro maior estado brasileiro em extensão territorial, atualmente Mato Grosso guarda, em seus 903.329 km², cerca de 3.035.122 habitantes³⁷, o que resulta em uma baixa densidade demográfica, de 3,36 habitantes por km², distribuídos em 141 municípios.

A Educação no Estado é ofertada pela esfera pública, nas redes federais, estaduais e municipais e pela esfera privada em suas variadas modalidades. A esfera pública estadual³⁸ oferece à população Educação em diferentes níveis, tendo sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC – a Educação Básica (Educação Infantil³⁹, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECITEC – a oferta do Ensino Superior através da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

No caso da Educação Básica a referida rede é composta por 722 unidades escolares⁴⁰ que trabalham, além do ensino regular, com modalidades variadas: Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação no Campo. O número de matriculados na rede em 2011, de acordo com o Censo Escolar, foi de 443.813 alunos.

A SEDUC é organizada em seis níveis, cada um com atuação específica na Educação Básica do estado, com última atualização do organograma⁴¹ do órgão, publicada no Decreto nº 1106, de 25 de abril de 2012. São eles:

³⁷ Dados do IBGE – Censo 2010 – <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=mt> – acessado em 29.08.2012

³⁸ Dados da SEDUC/MT - <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=14> – acessado em 05.09.2012

³⁹ A Educação Infantil tem atendimento prioritário, de acordo com a LDB 9394/96, feita pelas redes municipais, que estabelecem convênios com a rede estadual para a oferta deste nível da Educação Básica.

⁴⁰ Dados da SEDUC/MT - <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=14> – acessado em 05.09.2012

⁴¹ Em anexo

- I) Nível de Gestão Colegiada – Conselho Estadual de Educação (CEE)
- II) Nível de Direção Superior – Gabinete do Secretário de Estado de Educação (GS), que inclui a Secretaria Adjunta de Política Educacional (SAPE), Secretaria Adjunta de Gestão de Políticas Institucionais de Pessoal (SAGP) e Secretaria Adjunta de Estrutura Escolar (SAEE)
- III) Nível de Assessoria Superior – Gabinete de Direção (GAD) e Unidade de Assessoria (UAS)
- IV) Nível de Apoio Estratégico Especializado – Ouvidoria Setorial (OSE), Coordenadoria de Comunicação e Eventos (CCE), Comissão Permanente de Apuração de Responsabilidade de Obras (CPAR), Comissão Permanente de Recebimento de Obras (CPRO)
- V) Nível de Execução Programática – Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP), Superintendência da Educação Básica (SUEB), Superintendência de Diversidades Educacionais (SUDE), Superintendência de Gestão Escolar (SUGE) e Superintendência de Acompanhamento e Monitoramento da Estrutura Escolar (SUEE)
- VI) Nível de Administração Regionalizada e Desconcentrada – Centros de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPRO), Assessorias Pedagógicas (ASPM) e Unidades Escolares (UE)

As ações da Secretaria nos municípios são intermediadas, principalmente, pelas Assessorias Pedagógicas e pelos CEFAPROs. Há no estado 130⁴² Assessorias vinculadas à Superintendência de Gestão Escolar e representam a SEDUC junto às escolas da rede pública estadual ou junto às Secretarias Municipais de Educação, quando há convênios entre municípios e estado. Tem sob a sua responsabilidade *o monitoramento das políticas educacionais nas escolas estaduais*⁴³, de cunho técnico e fortemente burocrático e o fazem desempenhando as seguintes funções:

- Fornecer orientação técnica e administrativa às unidades escolares públicas e privadas.

⁴² Neste número estão incluídos municípios que tem mais de uma Assessoria como, por exemplo, Cuiabá que tem nove e Cáceres com duas.

⁴³ Site da SEDUC - <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=77&parent=15> – Acessado em 14.09.2012

- Assessorar técnica e administrativamente às Secretarias Municipais de Educação, nos termos de convênio.
- Orientar e acompanhar a aplicação da legislação educacional e administrativa às unidades escolares públicas e privadas.
- Emitir parecer técnico para legalização da escola, objetivando a criação, autorização para o funcionamento, reconhecimento, nova denominação, transferência de mantenedora, encerramento de atividade, suspensão temporária de atividade e extinção de cursos do sistema estadual de ensino, observando rigorosamente as documentações pertinentes a cada processo.
- Articular e monitorar programas e projetos emanados da SEDUC na área de abrangência das unidades escolares pública, privadas e ONGS.
- Expedir documentação referente a alunos das escolas desativadas, através dos documentos mantidos sob sua guarda.
- Chancelar as atas de resultados finais, juntamente com o diretor e secretário escolar.
- Elaborar relatório circunstanciado de verificação prévia da situação da escola, através de visita objetivando regularidade no processo.
- Orientar, acompanhar e analisar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), tendo por base instrumentos de emanados do órgão central.
- Monitorar a execução do Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE) nas unidades escolares, através de instrumentos avaliativos emitidos pelo órgão central. (site da SEDUC, acessado em 14.09.2012)

4.1. O CEFAPRO

O Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação foi fundado⁴⁴ na primeira gestão do governo Dante de Oliveira, pelo Decreto Nº 2007/97 de 29/12/1997, criado pelo Decreto Nº 2319 de 08/06/1998, estruturado pela Portaria Nº 053/99/SEDUC/GS/MT,

⁴⁴ As principais informações sobre a história do CEFAPRO foram obtidas através do PPDC – Plano Pedagógico de Desenvolvimento do CEFAPRO, cedido pelo Polo de Cáceres.

regulamentado pela Lei 8405/05, tendo base no Artigo 88 da LDB Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Resolução Nº 03/97-CNE.

Como podemos ver na figura 1 existem, na configuração organizacional vigente no ano de conclusão desta pesquisa, 15 Polos do CEFAPRO: [01]Alta Floresta, [02]Barra do Garças, [03]Cáceres, [04]Confresa, [05]Cuiabá, [06]Diamantino, [07]Juara, [08]Juína, [09]Matupá, [10]Pontes e Lacerda, [11]Primavera do Leste, [12]Rondonópolis, [13]São Félix do Araguaia, [14]Sinop e [15]Tangará da Serra. Vinculados à Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica, os CEFAPROs em seus diferentes Polos, são responsáveis

pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC, bem como, pelo desenvolvimento de parcerias com o MEC – Ministério de Educação, SMEs – Secretarias Municipais de Educação e IES – Instituições de Ensino Superior. Órgão responsável também pela efetivação da Política Educacional do Estado no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da Educação que atuam na rede pública do Estado de Mato Grosso. (site da SEDUC – acessado em 14.09.2012)

FIGURA 3 – Mapa de distribuição dos Polos dos CEFAPROS



(FONTE: Gerência de Mídias e Informática Educativa – SUFP/SEDUC/MT, 2012)

Cada CEFAPRO tem uma equipe de gestão própria, composta por Direção e Coordenação de Formação Continuada, que desenvolvem o trabalho apoiados pelos Conselhos Deliberativo e Fiscal⁴⁵, além dos funcionários técnico-administrativos e de apoio administrativo educacional. Compõem a equipe pedagógica: os Professores Formadores, profissionais estáveis da Educação Básica da referida rede. Os profissionais da área de gestão e formação passam por seleção para ingressarem ao quadro de formadores do CEFAPRO e o número de integrantes da equipe é distinto em cada Polo, sendo definido a partir do número de municípios e escolas atendidos por cada centro.

⁴⁵ Com membros provenientes do CEFAPRO e das escolas, eleitos em Assembleia Geral.

A organização da formação continuada desenvolvida pelo centro é feita por áreas do conhecimento: Linguagem, Ciências Humanas, Ciências Naturais e Matemática, Alfabetização, Tecnologia Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Especial e Diversidades em Educação Básica. No período da pesquisa as equipes dos CEFAPROs de Cáceres e Cuiabá, que fazem parte do nosso estudo, eram compostas por 39 profissionais em Cáceres e 41 em Cuiabá, sendo que nenhum dos quadros estava completo.

O Polo de Cáceres, até o ano de 2008, era responsável pelas escolas da rede estadual de 21 municípios da região, perfazendo um número de 72 escolas. Alguns municípios chegavam a 500 km de distância da sede, o que dificultava a execução dos trabalhos do Centro. A partir de 2009, houve a reestruturação dos Polos, com a criação de novas sedes, e assim, Cáceres passou a se responsabilizar por 12 municípios, que contam com 54 escolas. O Polo de Cuiabá atende 11 municípios, totalizando 194 escolas.

O trabalho acontece em duas frentes, uma com as demandas da SEDUC e do MEC, com implantação, implementação e monitoramento das políticas de formação, e a outra que é o atendimento direto às escolas em suas necessidades formativas, primordialmente através do Projeto “Sala de Educador”. Este projeto tem como objetivo

transformar a escola em *lócus* de formação que organiza e planeja o espaço e o tempo, possibilitando condições para todos estudarem e refletirem seus conhecimentos teórico-metodológicos, buscando condições para solucionar problemas específicos em sua prática cotidiana. (LIMA, 2008, p. 181)

No caso das parcerias em estudo, que se encaixam na frente de trabalho da demanda da Secretaria, os CEFAPROs tiveram sob sua responsabilidade a implementação e o monitoramento das ações. Isso foi feito com a composição de equipes específicas para este trabalho. Com a CESGRANRIO, formou-se um grupo de Professores Multiplicadores, que tinham a função de trabalhar com a formação do “Eterno Aprendiz” nos

momentos intermediários entre as formações realizadas pelos professores da instituição. Para o trabalho com o Instituto Ayrton Senna, constituíram-se equipes para cada projeto, com Coordenadores Regionais, Coordenadores Pedagógicos⁴⁶ e Técnicos Administrativos. Os detalhes sobre a organização das parcerias serão apresentados nos próximos tópicos.

4.2. AS PARCERIAS

As Políticas Públicas de Avaliação do Sistema Nacional de Educação, criadas a partir da década de 1990, têm sido o principal parâmetro de avaliação dos níveis de aprendizagem, rendimento escolar e eficiência das escolas.

Em Mato Grosso, iniciativas de políticas educacionais com intuito de melhorar os índices foram observadas nos fins da década de 1990, como, por exemplo, o *Projeto Terra*, implantado em 1996, experimentalmente, em 22 escolas públicas urbanas e rurais estruturando o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação.

Partindo desta experiência, em 1998, a SEDUC decidiu reestruturar o Ensino Fundamental de todo o Estado, implantando assim o CBA – Ciclo Básico de Alfabetização. Como em outras redes de ensino no Brasil, o CBA, em Mato Grosso, eliminou a reprovação no primeiro ano do Ensino Fundamental, para garantir a permanência dos alunos nos anos de alfabetização. *“Dando continuidade à implementação de uma política educacional de inclusão social”* (Mato Grosso, 2000, p.17) os Ciclos de Formação⁴⁷ começaram a ser implantados em todo o Ensino Fundamental, a partir do final de 1999.

⁴⁶ Durante as entrevistas com os sujeitos, estes Coordenadores Pedagógicos foram citados com diferentes nomes, como por exemplo, Articuladores e também como Supervisores.

⁴⁷ Então chamada de Escola Ciclada de Mato Grosso, atualmente a SEDUC intitula a política como Ensino Fundamental Organizado em Ciclos de Formação Humana.

Flexibilizando tempos e espaços nas escolas, os ciclos anunciavam a garantia de permanência e terminalidade para crianças e jovens no Ensino Fundamental, mas os aspectos qualitativos continuavam a apresentar problemas. A partir de 2005/2006, as notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB - demonstraram condições insatisfatórias de ensino no estado. A Secretaria Estadual de Educação passou a buscar formas de reverter o quadro de maneira mais rápida, firmando convênio, em anos distintos, com duas entidades de natureza pública não estatal, para a implantação de programas que visavam produzir a melhoria aligeirada da qualidade do ensino na rede: Fundação CESGRANRIO e Instituto Ayrton Senna.

4.2.1. Fundação CESGRANRIO

O Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio, fundado em 1971 por uma associação de 12 instituições universitárias, teve como objetivo inicial a realização de exames vestibulares unificados no Grande Rio, tendo sido instituído através de convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura. De acordo com informações obtidas no site da Fundação,

O grande êxito alcançado no vestibular de 1972 e na realização do exame de 1973 fez com que as Universidades signatárias do Convênio Cesgranrio pleiteassem, junto ao Ministério da Educação, a criação de uma fundação privada autônoma, por elas instituída, que se dedicasse permanentemente à organização dos exames de acesso ao ensino superior e às correlatas atividades educacionais. Surge, em consequência, em 04/01/1973, a FUNDAÇÃO CESGRANRIO. (em <http://www.cesgranrio.org.br/institucional/historia.aspx>, acessado em 06.09.2012)

Em 1985 a fundação foi reconhecida pelo Decreto-Lei nº 91.526, de 12/08/85, como Entidade de Utilidade Pública, sem fins lucrativos, podendo ser contratada por órgãos públicos sem licitação, de acordo com a Lei 8666/93.

Desde então, a CESGRANRIO ampliou suas atividades⁴⁸, atuando nas áreas de *concursos públicos e/ou processos seletivos públicos; avaliação; vestibulares; mestrado em avaliação; capacitação de professores; certificação; pesquisa; projetos sociais; projetos culturais; projetos na área de saúde; fóruns e publicações.*

A parceria com a SEDUC teve início em 2006, com o objetivo de

avaliar os mais de 300 mil alunos do Ensino Fundamental das escolas estaduais, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa e capacitar 5.800 professores efetivos em exercício das respectivas disciplinas, visando reverter os indicadores. (SEDUC, site, acessado em 16.09.2012)

Indagada sobre a motivação da Secretaria em estabelecer a parceria, uma das gestoras entrevistada destacou que

a ideia era a questão de como enfrentar os indicadores do IDEB⁴⁹ mesmo. Esse era um problema que estava posto. Nós tínhamos, em nossos quadros, um número muito pequeno para fazer formação nas escolas para a gente atingir um pouco essa qualidade de educação básica principalmente. Daí surge a ideia da Secretária, que trouxe de outra secretaria de outro estado, de uma reunião de secretários em Brasília, o Fórum de Secretários Estaduais de Educação, e surgiu a ideia de enfrentamento aos indicadores do IDEB e que cada estado deveria ter. Ela voltou dizendo que tinha uma secretaria que estava implementando um projeto que estava dando muito certo no Tocantins. Aí, ela formou uma equipe para implementação do projeto, que era o Eterno Aprendiz. (...) como havia uma disponibilidade para alocação de recursos, mais de um milhão e quatrocentos mil reais para o projeto se fosse feito com a Cesgranrio para formação ampliada. Ao receber a proposta da Cesgranrio e analisá-la, a gente percebeu que a instituição estava preparada para fazer isso,

⁴⁸ Em <http://www.cesgranrio.org.br/institucional/atuacao.aspx>, acesso dia 06.09.2012.

⁴⁹ Entendemos que a entrevistada mencionou o IDEB mas, na verdade, se referia ao SAEB, visto que no ano em que vigorou a parceria com a CESGRANRIO ainda não existia o IDEB.

para essa formação continuada do professor. (Entrevista Individual, SbG3⁵⁰)

A parceria estabelecida com a CESGRANRIO foi intitulada “Eterno Aprendiz - Avaliação de alunos do Ensino Fundamental e capacitação docente de Língua Portuguesa e Matemática”, que foi um programa elaborado para a SEDUC/MT. A formação continuada teve carga horária total de 100 horas e se destinou aos professores de Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas estaduais, sendo estendida aos Pedagogos e Coordenadores Pedagógicos das escolas. A Fundação desenvolveu e distribuiu a todos os cursistas material didático em formato de manual contendo um grande volume de exemplos e exercícios que eram explorados nos seminários formativos ministrados por professores doutores nas respectivas áreas. A metodologia usada nos grandes encontros formativos era o trabalho com os *gêneros textuais*, na Língua Portuguesa, e a *resolução de problemas* na Matemática.

Havia uma equipe de apoio às formações, formada por Professores Multiplicadores. Estes foram selecionados nas escolas da rede e nos 13 CEFAPROs existentes, à época, e tinham a função de dar suporte aos professores nas escolas, nos períodos intermediários entre um seminário e outro promovidos pela fundação. Os Professores Multiplicadores realizavam também formação continuada nas escolas dos Polos, sempre baseadas na matriz do “Eterno Aprendiz”, que nada mais era que a matriz de habilidades avaliada pelo SAEB. Como destacam os entrevistados:

Tinha alguns momentos periódicos que a gente se reunia aqui no CEPAFRO com a outra colega que trabalhava também as séries finais e a gente programava algumas reuniões para estudo e para planejar mesmo o trabalho nos momentos mais pontuais do encontro. (...) Os professores do Rio duas vezes estiveram aqui em Cáceres mesmo. Das outras vezes, nós que fazíamos o trabalho, e nos encontrávamos em Cuiabá, quando havia as formações. (Entrevista, EaPM2)

⁵⁰ Utilizamos trechos das entrevistas para caracterizar as parcerias, por percebermos a relevância das informações obtidas pela fala dos sujeitos. A explicação dos códigos que identificam os mesmos está no Capítulo IV, onde explicitamos o caminho metodológico.

A primeira parte era acompanhar os formadores da Cesgranrio, que vinham trabalhar com os professores, e, na outra etapa, fazer essa formação. Então, era intercalado, uma etapa era com eles e em outra etapa era só conosco aqui. Eu era Multiplicadora. Tinha uma equipe de multiplicadores do CEFAPRO e das escolas que trabalhavam junto com a gente. Na primeira etapa, a gente acompanhou o trabalho do Cesgranrio e, na segunda, já foi por nossa conta, sem participação deles. (Entrevista, CaPM4)

Durante o ano da parceria aconteceram três formações com os professores visitantes. Os encontros formativos do “Eterno Aprendiz” eram grandes eventos, pois agrupavam nos “municípios Sede” professores de toda a região. Para a realização dessas formações, era feita pela Secretaria a aplicação de recursos financeiros para fazer funcionar uma grande infraestrutura de local para os encontros, transporte, hospedagem e alimentação dos cursistas e dos ministrantes.

De acordo com Ricaldes (2010), a fundação se propôs a realizar cinco avaliações com os alunos do Ensino Fundamental, entretanto o depoimento dos professores diz que foram realizadas três avaliações:

(...) essas avaliações aconteceram depois de cada formação. Nós tivemos três formações e daí chegavam nas escolas essas avaliações e eram aplicadas pelos professores. (Grupo Focal, CES_EaP33)

Vinham os envelopes lacrados, destinados às escolas, com o número de avaliações indicados para aquela escola. (...) A nossa função era despachar para as escolas, para que chegassem em tempo hábil, porque havia um dia marcado e horário também... e o retorno também, dia e horário marcados pela CESGRANRIO. (Grupo Focal, CES_CaG28)

Após cada avaliação eram encaminhados aos CEFAPROS planilhas com porcentagens de acertos em cada questão e os Professores Multiplicadores realizavam um trabalho de análise dos resultados com os professores cursistas. Os entrevistados nos contam como acontecia isso no Polo de Cáceres:

Quando chegavam as planilhas da CESGRANRIO a gente analisava reunia os multiplicadores e preparava encontros formativos com as escolas para analisar os resultados e ver o que precisava melhorar. Aqui no CEFAPRO de Cáceres nós fizemos o Projeto Simuladinho para ajudar os professores a melhorarem o trabalho com as habilidades que vinham na matriz. (Conversa Informal, CES_CaPM32)

Eu e o professor CaPM32 focamos nesse trabalho por três anos. Inclusive fizemos aquele projeto do Simuladinho, que é aquele projeto das avaliações, planejando avaliações e disponibilizando para as escolas nos mesmos moldes, medindo, analisando cada questão, qual a habilidade que deveria desenvolver para responder cada questão. (Grupo focal, CES_CaPM13)

Ricaldes (2010) apresenta um exemplo das planilhas que eram produzidas pela fundação com os resultados das avaliações, conforme vemos na figura 2.

FIGURA 4 – Resultado da avaliação de desempenho de Matemática do Projeto “Eterno Aprendiz”, com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de Cáceres/MT, em 2006

A	Matemática/Questões																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
01	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
02	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1
03	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
04	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
05	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
06	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
07	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0
08	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0
10	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
11	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0
12	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0
13	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
14	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0
15	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
17	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
19	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0
20	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1
21	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0
23	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0
24	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
26	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1
28	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1
29	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1
32	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0

(FONTE: Ricaldes, 2010, p. 24)

O autor explica que as colunas numeradas de 1 a 20 correspondem às habilidades que foram avaliadas, sendo 1 para os acertos e 0 para os erros. As linhas numeradas de 1 a 32 correspondem aos alunos avaliados.

No fim do ano letivo de 2006 a parceria com a CESGRANRIO teve fim. Pelas falas dos Professores Multiplicadores entrevistados, os mesmos não foram esclarecidos sobre este prazo, pois foram surpreendidos com o fim do projeto, como podemos ver nas falas:

O projeto tinha tudo para dar certo, mas para surtir resultados teria que ficar por cinco, dez anos e só teve um ano. Simplesmente foi dito, o Eterno Aprendiz acabou. (CaPM1)

[Vocês foram avisados sobre qual seria a duração do projeto?] Eu acho que não. Eu acho que eles devem ter pensado que o material estava ali, e na cabeça deles o professor devia continuar trabalhando, mas eles deviam, pelo menos mais um ano, manter o projeto. Eu acho que deveria ter continuado sim. (CaPM3)

Não sei exatamente, não lembro, não sei se disseram para a gente que ia continuar e não continuou, ou se disseram que tinha acabado. (CaPM4)

Entretanto, as informações oficiais, consultadas através de notas de imprensa⁵¹ da SEDUC, mostram que o Projeto “Eterno Aprendiz” seria *desenvolvido em 12 meses*.

4.2.2. Instituto Ayrton Senna

Fundado em 1994, o Instituto Ayrton Senna - IAS, é uma organização sem fins lucrativos que vem realizando trabalho em nível nacional em prol de *desenvolver⁵² o potencial das novas gerações, ajudando estudantes a ter sucesso na escola e a ser cidadãos capazes de responder às exigências profissionais, econômicas, culturais e políticas do século 21*.

⁵¹ SEDUC, site, <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=4588&parent=0>, acessado em 16.09.2012

⁵² Em http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/index.asp, acessado em 10.09.2012

O nascimento do IAS ocorreu, primeiramente, porque Ayrton Senna já manifestara⁵³ o desejo de se comprometer com atividades de cunho social e, após seu falecimento, sua família assumiu este compromisso. E segundo, de acordo com dados levantados pela pesquisa CNPq - *Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional* (2011), por uma questão objetiva que implicava no gerenciamento de contratos e royalties em vigência quando de seu falecimento, para o que se optou por criar em Londres uma Fundação sem fins lucrativos para a qual seriam doados os ganhos da marca SENNA. (Adrião e Peroni, 2011, p. 24)

Até 1996, o trabalho do IAS era feito junto a setores sociais, com financiamento de projetos de acordo com demandas⁵⁴ nas áreas como saúde, esporte e educação. Depois, o foco voltou-se para as questões educacionais da rede pública, com projetos voltados aos problemas da distorção idade/série e alfabetização. Como destacam Adrião e Peroni,

Com a assessoria de João Batista de Oliveira, integrante do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) unidade operacional da Fundação Brasileira de Educação-FUBRAE e ex-integrante da equipe central do MEC no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, elabora-se para aplicação em larga escala um programa de aceleração da aprendizagem denominado Programa Acelera Brasil, cuja tecnologia pautava-se em uma proposta desenvolvida pelo CETEB para a Fundação Desenvolvimento da Educação (FDE). (idem, 2011, p. 25)

Em 1997 é criado o *Programa Acelera Brasil*, focando a correção de fluxo escolar e a partir de 2001 a gestão das redes de ensino público passa a ser objeto das investidas do IAS, com a criação do *Programa Escola Campeã*, voltado para os aspectos gerenciais das secretarias de educação municipais e estaduais. No mesmo ano surge também o *Se Liga*, voltado para a alfabetização e em 2005 nasce o *Circuito Campeão*, com ênfase no

⁵³ Em http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/historia.asp, acessado em 10.09.2012

⁵⁴ Relatório de Pesquisa, Adrião e Peroni, 2011.

gerenciamento da aprendizagem nos anos iniciais do EF. Assim, de acordo com Costa,

(...) materializa-se a intervenção do privado no público. A ideia principal é a de ineficácia do Estado, tanto do ponto de vista técnico e político, para o delineamento de diretrizes filosófico-políticas da educação, quanto da perspectiva de sua gestão. (2011, p. 72)

Segundo informações divulgadas no site do IAS⁵⁵, em 1998 eram 24 municípios que *adotavam as soluções educacionais* propostas pelo instituto. Em 2011, o site mostra que os únicos estados do país que não tem nenhuma rede conveniada são Acre e Roraima⁵⁶. No site pudemos ver que foram *2.000.000 de atendimentos a crianças e jovens, 74.000 professores capacitados, 1.300 municípios alcançados e 24 estados beneficiados*. Na apresentação do Relatório de Resultados 2011, é possível perceber, nas afirmações de Viviane Senna, qual a lógica que fomenta as ações do IAS, quando a mesma afirma:

O atraso educacional se reflete na economia, de modo claro, com a falta de profissionais capazes de fazer a diferença num mercado global extremamente competitivo, dominado por produtos e serviços de alto valor agregado em termos criativos, científicos e tecnológicos. (2011, site⁵⁷ do IAS)

Para gerenciamento dos convênios e programas, o IAS tem seu próprio sistema de informações eletrônico, o SIASI, Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações, que faz parte da *Rede Vencer*⁵⁸, espaço virtual com possibilidades de interação via chat e outros recursos, oferece cursos, além de espaço para postagem de relatos, experiências e projetos desenvolvidos pelas escolas, etc.

⁵⁵<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/relatorioresultados2011/institucional/abrangencia.html> - acessado em 21.09.2012.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/relatorioresultados2011/institucional/apresentacao.html> - acessado em 21.09.2012.

⁵⁸<http://www.redevencer.org.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=1881> - acessado em 21.09.2012.

O IAS atua nas áreas da Educação Formal, com os programas *Acelera Brasil*, *Se Liga*, *Circuito Campeão*, *Gestão Nota 10* e *Fórmula da Vitória*; na Educação Complementar com os programas *SuperAção Jovem*, *Educação pela Arte* e *Educação pelo Esporte*; Educação e Tecnologia, com os programas *Escola Conectada* e *Comunidade Conectada*; e a Brinquedoteca. A partir das informações obtidas no site do IAS, organizamos o quadro 1, com o resumo dos programas desenvolvidos pelo instituto na Educação Formal, que é o enfoque de nossa pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização dos Programas do Instituto Ayrton Senna na Educação Formal - ano base 2010

Área	Programa	Características	Objetivo	Abrangência
Educação Formal	Acelera Brasil	Programa emergencial, de correção de fluxo no EF. Combate repetência e abandono gerados pela distorção idade-série.	Contribuir para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental, de maneira que possa avançar em sua escolaridade.	727 municípios de 25 estados e Distrito Federal; 63.944 crianças atendidas; 3.554 educadores formados.
	Se Liga	Programa emergencial, de alfabetização e correção de fluxo. Combate o analfabetismo, repetência e abandono.	Em um ano, alfabetizar crianças que repetem, porque não sabem ler nem escrever, para que possam frequentar o Acelera Brasil e, depois, retornar à rede regular.	802 municípios de 25 Estados e Distrito Federal; 71.661 crianças e jovens atendidos; 4.475 educadores formados.
	Circuito Campeão	Focado nos anos iniciais do EF, oferece ferramentas de gestão direcionada aos resultados da aprendizagem .	Garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, de cálculos matemáticos e de compreensão de fenômenos naturais e sociais, de maneira a contribuir para a permanência do aluno na escola e para o seu sucesso.	596 municípios em 22 Estados 538.763 crianças e jovens atendidos; 19.624 educadores formados.
	Gestão Nota 10	Oferece capacitação e ferramentas gerenciais para equipes gestoras de secretarias de ensino e de escolas.	Elevar a qualidade da aprendizagem de forma equitativa, e promover a articulação de todas as condições necessárias para a eficácia dos processos educacionais nas redes públicas de ensino, incluindo princípios de gestão nas quatro esferas da educação formal: aprendizagem, ensino, rotina escolar e política educacional.	556 municípios em 19 Estados 1.154.576 crianças e jovens atendidos; 35.145 educadores formados.
	Fórmula da Vitória	Focado em alunos dos anos finais do EF, que apresentam defasagem na alfabetização ou dificuldades parciais ou totais nas habilidades de leitura e escrita.	Os alunos se apropriam dos conhecimentos e passam a ler e a produzir textos em diferentes situações, com clareza e coesão.	Dois municípios (Rio de Janeiro e São Roque/SP) em 2 estados; 3.569 jovens atendidos; 212 educadores formados.

(Amaral, 2012. FONTE: <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/index.asp> - acessado em 10.09.2012)

A parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC e o IAS teve início em 2007, a partir de mais uma iniciativa da Secretaria em buscar meios de melhorar os índices do estado. Inicialmente foram implantados os programas emergenciais *Se Liga* e *Acelera Brasil*. No ano de 2008 o *Se Liga* não foi renovado, passando a ser implantado o *Circuito Campeão*, de cunho preventivo, com estratégias de gerenciamento dos resultados da aprendizagem. Um ex-gestor entrevistado nos relatou sobre o início da parceria:

Não sei como começou se foi o Ayrton Senna que ofereceu ou foi um contato da Secretária com o instituto, também via Fórum de Secretários. Eu sei que a Secretária foi para o Rio conversar com o instituto. Essa foi uma negociação de alto escalão. Tem uma coisa também a ver com a grife, todo um nome. Sei que foi uma mobilização da Secretária, do governador, porque queriam esse projeto, porque ao ouvir a proposta pedagógica do projeto, ele acreditava que isso poderia ajudar o estado a resolver os indicadores do IDEB e nisso ele estava certo. (...) Pensando em política pública, tenho um problema a resolver, tenho um instituto que pode resolver, tenho dinheiro para aplicar, vou enfrentar. A lentidão da secretaria para mudar coisas da educação, às vezes leva décadas, eu não tenho resultados, não acompanhei o Se Liga e o Acelera, mas resultou em alguma coisa. Agora, um projeto dessa natureza, que atende alunos com monitores, alunos com dificuldade de aprendizagem, mas para predispor os alunos, deixá-los mais animados, com grupos menores, atendimento individual, quando necessário, seria o pão de todo dia da escola, que não tem. Tentar trabalhar com os alunos defasados é importante porque temos uma escola ciclada e a escola ciclada envolve uma pluralidade. Como você faz com os defasados? Precisava também dar uma atenção especial para os defasados idade-série por vários motivos (Entrevista Individual, SbG17)

É importante notar que o entrevistado dá ênfase ao status que esta parceria representou não apenas para a SEDUC, mas para o governo do estado. Não foi um convênio firmado simplesmente pela Secretária de Educação com objetivo de melhorar os índices. Em conversa informal, o entrevistado SbG31 nos relatou que assuntos considerados mais relevantes eram tratados diretamente entre o governador do estado, na época Blairo Maggi, e a diretora do IAS, Viviane Senna. Isto nos remete ao estudo realizado por Souza e Caetano (2013) em que analisaram as redes de relações entre o

IAS e empresas privadas (das áreas do comércio, indústria e do setor financeiro) e também com instituições públicas, como a Fundação Banco do Brasil, por exemplo. Além disso, o IAS é prestador de serviços do MEC, oferecendo um serviço de tecnologia educacional para municípios e/ou estados com baixos índices no IDEB. O que as autoras destacam é que

o IAS é prestador de serviços do MEC, que passou a ser mais um de seus clientes. Portanto, quando municípios e estados da federação não compram os produtos do IAS diretamente, o MEC pode fazê-lo, tornando os programas deste instituto políticas públicas educacionais oficiais do Brasil atualmente, o que se constitui a partir de uma densa trama de relações entre instituições e pessoas, do setor privado e do setor público, ocupantes de cargos de direção de grandes grupos econômicos nacionais e internacionais, bem como de cargos e funções públicas estratégicas, o que facilita as relações de parcerias dessas organizações. Além disso, o [então] ministro da Educação, Fernando Haddad, é um dos sócios fundadores, idealizador e integrante do movimento “Todos pela Educação”. (idem, 2013, p.119)

Sobre as relações citadas acima, vale ressaltar que Viviane Senna é também integrante do movimento “Todos pela Educação”. Para uma melhor visualização das redes que se estabelecem entre o IAS, Viviane Senna e os setores público e privado no Brasil.

Dentro desta lógica, a organização institucional da parceria se deu com a chegada de um representante do IAS que passou a trabalhar na SEDUC, integrado à equipe da própria secretaria, na SUEB. De acordo com os relatos, a equipe central se constituía de 22 pessoas, que se responsabilizavam pelas orientações técnico-pedagógicas, controle e análise dos resultados. Obtivemos relatos de que a relação entre o IAS e a SEDUC nem sempre foi tranquila, ocorrendo tensões acerca do desenvolvimento das ações, como por exemplo:

Nunca concordei com a entrada do Instituto Ayrton Senna aqui dentro da Secretaria, foi como uma invasão. Eles queriam ter livre acesso ao Gabinete, ao Secretário e a tudo da Secretaria. Queriam abrir uma porta da sala deles para dentro do Gabinete. (Conversa informal, SbG30)

(...) Aí quando a gente tava com as representantes do IAS, na cabeça delas, nós formadores do CEFAPRO éramos exclusivamente do Circuito Campeão. E nós não éramos. Nós atendíamos toda a dinâmica de trabalho do CEFAPRO. Essa foi uma das questões que mais levou para o encaminhamento para o final do programa. A representante sentava, quando a gente dizia que tinha outras atividades, ela sentava e pedia explicação para as meninas da SEDUC, que estavam à frente, com a gente, mas enquanto SEDUC. Elas não chegavam em um consenso. A representante do IAS achava impossível continuar o programa como estava. (Entrevista Individual, IAS_CaG4)

Em um nível intermediário e com função de formação e monitoramento, estavam os 13 CEFAPROs, que tiveram as equipes organizadas exclusivamente para o trabalho com o IAS. As equipes, em geral, se constituíam de Coordenador Regional, que em geral já era do quadro do centro como Professor Formador na área de Alfabetização e se responsabilizava pelo conjunto de escolas atendidas pelo CEFAPRO; os Articuladores⁵⁹, que desenvolviam o acompanhamento de um número menor de turmas do Se Liga e do Acelera; os Coordenadores Pedagógicos, que acompanhavam todo o trabalho realizado nas turmas de sua unidade escolar e faziam o monitoramento dos dados; os professores, que executavam as ações do IAS em sala de aula e, em alguns casos, um profissional Técnico Administrativo que era encarregado de alimentar o SIASI com os dados que chegavam das escolas do Polo. A quantidade de profissionais em cada função variava de acordo com o tamanho do CEFAPRO e o número de turmas/escolas existentes.

A tônica do trabalho era bastante semelhante nos três projetos, tendo o controle de cumprimento dos dias letivos, planejamento, fluxo de aula, frequência dos alunos, volume de leitura e tarefas como principal foco.

Primeira coisa que mudou, foi que quando entrei no treinamento lá, foi falado muito para a gente: o aluno não pode perder hora, não pode perder dia letivo. Você não pode dispensar o aluno para uma reunião, por qualquer motivo, porque tem escola que dispensa os alunos para fazer uma reunião por meia hora, uma, duas horas e isso foi trabalhado lá em Cuiabá muito com a gente para não acontecer isso. E quando a escola, às vezes, dispensava os alunos por alguma coisa, a gente

⁵⁹ Estes profissionais são citados nas entrevistas ora como Articuladores, ora como Coordenadores ou Supervisores.

continuava na sala trabalhando e a gente era muito criticada por isso. (Entrevista Individual, IAS_EaP6)

Nos programas *Se Liga* e *Acelera*, por trabalharem apenas com crianças com dificuldades na alfabetização e distorção idade-série, foi feita uma triagem com os alunos nas escolas e a partir disso formaram-se as turmas *Se Liga* e as turmas *Acelera*. O *Circuito Campeão* funcionava no restante das turmas dos anos iniciais do EF.

A preparação dos professores aconteceu em uma primeira etapa maciça, em que todos foram a Cuiabá para conhecerem o programa e depois ocorriam periodicamente nos CEFAPROs ou nas escolas, sendo ministrados pelos Coordenadores Regionais ou pelos Coordenadores Pedagógicos das próprias escolas.

O trabalho em sala de aula era norteado pelo *Fluxo de Aula*, espécie de manual com matrizes de habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. As orientações do fluxo eram organizadas por meses e traziam indicação do dia do mês em que cada habilidade e conteúdo deveriam ser trabalhados. Nas turmas, eram afixados cartazes do IAS, com planilhas de controle de frequência dos alunos, 'para casa', número de livros lidos. Sistemáticamente, os próprios alunos marcavam o cartaz com seu desempenho, como relata uma Coordenadora Regional:

A leitura e matemática, que eram acompanhados. O foco era voltado para a leitura. Todas as atividades, os cartazes, tinha mesmo o acompanhamento diário da criança, desde a acolhida, que era o primeiro momento, o professor tinha que separar um momento para acolher esse aluno. Em seguida, tinha uma dinâmica para a criança colocar presença ou falta no cartaz. Isso era feito diário, era feito pelas crianças e tinha as cores de identificação. Porque essa presença tinha assim, as tarefas. Então quem tinha tarefinha completa? Se você estava presente com a tarefa completa, feita, que chamava para casa, você pintava de cor verde. Se você estava presente e não fez a tarefa, você pintava de amarelo. Se você veio mas não fez a tarefa, então você pintava de vermelho. (sic!) Então vai cores diferenciadas. Ele podia estar presente mas não estava com a tarefa feita e então pintava de outra cor. Então esse era um dos acompanhamentos, era feito mensal. A gente recolhia da parede esses cartazes e entregávamos para a coordenação. E a coordenação da escola ficava responsável de coletar os dados e informar para nós. A quantidade de crianças que tinha

faltado, a quantidade de tarefa realizada e as tarefas que não foram realizadas. (Entrevista Individual, IAS_CaG4)

A avaliação dos alunos era feita através de provas que chegavam prontas, baseadas no fluxo de aula. Os próprios professores faziam a correção, preenchiam a planilha de avaliação e a escola enviava ao CEFAPRO para serem computados no SIASI, juntamente com os dados das planilhas preenchidas no dia-a-dia das salas de aula. O IAS e a SEUDC, então, faziam os *consolidados* que eram apresentados aos coordenadores com indicações dos problemas detectados e que deveriam ser corrigidos pelos professores/escolas.

A chegada do IAS à rede não ocorreu de maneira totalmente pacífica, visto que nos depoimentos de nossos sujeitos ocorreram relatos sobre a resistência de professores, coordenadores, mas também de pessoas ligadas aos cargos de gestão dentro da própria SEDUC, como podemos observar nos episódios:

A resistência era muito grande dos coordenadores, dos professores, os professores se recusavam a passar os formulários para os coordenadores... e o trabalho mais difícil era com o coordenador. Porque ele tinha N funções na escola. Eles não estavam por conta do IAS, era o coordenador pedagógico comum que tinha todas as turmas para cuidar. E o programa exigia muito. (Entrevista Individual, IAS_CaG4)

A gente está correndo atrás. Em determinados momentos da história, os governos fazem o que eles acreditam em detrimento das vozes de educadores que são dissonantes. Os dois projetos não foram pacificamente adotados na secretaria, principalmente o do Ayrton Senna, e quando surgiu o projeto da Ayrton Senna eu tive uma postura, que não sei se foi correta, eu não avaliei, de não tocar o projeto, eu não toquei, foi colocado a duas salas ao lado da minha, e eu não acompanhei, porque eu achava que era um projeto mais de grife do que outra coisa, então, eu não tenho condições de avaliar se deu resultados ou não. (Entrevista Individual, SbG17)

Em conversa informal com uma gestora, soubemos que muitos conflitos ocorreram entre a equipe da SEDUC e a representante do IAS, pois o *programa era muito engessado, não tinha como adaptar às nossas*

necessidades e o pessoal do instituto não entendia que tinha coisas que não dava para fazer aqui em Mato Grosso. (Conversa Informal, SbG30)

Outros relatos⁶⁰ mostram que as dificuldades operacionais foram constantes, sendo que o fim da parceria em 2008, antes do prazo previsto, foi atribuído a esta não possibilidade de realização das ações conforme as exigências do IAS. Nos depoimentos encontramos algumas controvérsias, pois há os que dizem que quem rompeu a parceria foi o instituto e outros dizem que foi a Secretaria. Até o momento não temos confirmação oficial de nenhuma das duas interpretações.

4.3. Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem - SIGA

Ainda que não seja, inicialmente, objeto de nosso estudo, o Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem – SIGA, foi recorrente na fala dos sujeitos que fazem parte da pesquisa. Desse modo, consideramos relevante incluí-lo nesta caracterização, visto que este sistema foi inspirado no SIASI, como destaca uma gestora entrevistada:

O SIGA é um sistema com a cara do Mato Grosso, com a cara das nossas escolas. Ele foi elaborado especialmente para a nossa rede, por quem conhece nossas particularidades. Tem coisas parecidas com o SIASI? Tem! Mas um dos objetivos nossos com o Ayrton Senna era esse mesmo, adquirir know how para gerenciarmos sozinhos nossa rede, nós queremos andar com nossas próprias pernas. (Conversa Informal, SbG30)

Implantado na rede a partir de 2010, o SIGA é um sistema eletrônico, operado via *web*. As informações são inseridas no sistema pelos professores e equipes gestoras, com acompanhamento e monitoramento da SUFP e dos CEFAPROs. Tem como objetivo

⁶⁰ Apresentados no capítulo IV

monitorar, gerenciar, acompanhar e intervir de forma que todos os envolvidos no processo possam atuar, rápida e efetivamente, para que as dificuldades sejam superadas e as ações propostas sejam avaliadas em seu potencial para solucionar os problemas. (MATO GROSSO, 2010, p. 03).

As informações às quais tivemos acesso são provenientes das falas dos entrevistados, de informações encontradas no site da SEDUC e do manual *Orientativo* (Mato Grosso, 2010) que contém o passo a passo de como acessar o sistema, quês dados devem ser inseridos e os detalhes dos campos a serem preenchidos.

Em linhas gerais, o conjunto de informações se constitui de dados inseridos nos seguintes instrumentos:

- 1 Formulário Anual – com o perfil dos Educandos
- 2 Formulários Bimestrais – Avaliação do educando/pelo educador regente; Avaliação do Educador Regente/pelo Coordenador Pedagógico; Avaliação do Coordenador Pedagógico /pelo Diretor; Avaliação do Diretor/pela Equipe Gestora da Escola; Avaliação do Assessor Pedagógico/ pela Equipe Gestora da Escola
- 3 Medidas Adotadas - Medidas Adotadas para o Educando /pelo educador Regente; Medidas Adotadas para o Educador Regente/pelo Coordenador Pedagógico; Medidas Adotadas para o Coordenador Pedagógico/pelo Diretor; Medidas Adotadas para o Diretor/ pelo Assessor Pedagógico; Medidas Adotadas para o Assessor Pedagógico/pela Superintendência
- 4 Mapa de frequência/atividades dos educandos
- 5 Mapa de leitura

De acordo com uma das pessoas responsáveis pelo SIGA na SEDUC, o que justifica a implantação do sistema é que

Até hoje, os professores que participaram [do IAS] dizem, eu não sou mais o mesmo, porque num programa que deu resultado, você aprendeu. O mais importante é que a gente aprende a fazer coisas diferentes e os coordenadores dizem, agora, com o SIGA, eles lembram daquela parte que foi boa, e estão dando continuidade, essas pessoas não têm dificuldade, porque eles já estruturaram, na postura desse profissional, usando novas metodologias, olhar o aluno como especial para nós, para escola, então, eles dizem que não são mais os mesmos. Mudou a postura profissional. (...) A gente enquanto secretaria a gente percebe o quê? Não adianta você fazer formação com professores, formação, formação, formação e você não têm um acompanhamento de perto. Isso vai se perdendo. Cada um vai... saiu dali, o conhecimento se perde, e muitas vezes continuam trabalhando com as mesmas metodologias, com as mesmas posturas, então, nós temos que ter um acompanhamento de perto. O SIGA vem proporcionar isso para nós. Através do Siga a gente vai poder diagnosticar, acompanhar, e fazer as intervenções. Não são programas de punição, mas são programas que vão nos ajudar a descobrir o que nós precisamos fazer para melhorar. (Entrevista Individual, SbG14)

A controvérsia em torno do uso do SIGA passa por questões que vão desde o questionamento de sua finalidade, como por sua efetividade, além dos problemas operacionais recorrentes, como dificuldades de acesso à internet, falta de computadores e de espaço adequados na escola e *bugs* no sistema, com a perda de dados já inseridos, entre outras. As falas dos sujeitos acerca do tema estão apresentadas no capítulo IV que trata dos dados obtidos na pesquisa.

O que percebemos é que a SEDUC, em uma tentativa de dar continuidade às ações que pareciam ser exitosas com a parceria com o IAS, implantou o SIGA, todavia sem condições reais de funcionamento adequado. Além disso, nos parece ser um reducionismo acreditar que criar e implantar um sistema eletrônico vai garantir a melhoria da qualidade das escolas. O que nos fica claro, neste caso, é a continuidade das ações de controle e auditoria citadas por Freitas (2013) e um aumento constante da intensificação e precarização do trabalho docente (Apple, 1995; Oliveira, 2004 e 2005), como analisamos no capítulo V.

Capítulo V – As Parcerias No Estado De Mato Grosso A Partir Dos Dados Coletados

Como descrito no capítulo anterior, nossa coleta de dados compõe-se de dados originados das entrevistas individuais, grupos focais e dados da Avaliação Externa, visto que não conseguimos acesso aos documentos que poderiam nos ajudar a compreender as bases que regulamentavam as parcerias estudadas. Desse modo, as vozes dos sujeitos se tornaram ainda mais significativas para a composição de nosso arcabouço empírico.

Apesar da frustração de não conseguirmos analisar os termos de convênio entre a SEDUC e as organizações parceiras e apoiando-nos mais uma vez no que nos sinalizam Bourdieu (2003, p.26) e Beaud e Weber (2007, p.42), sabemos que a pesquisa se faz pelo rigor metodológico, não pela rigidez e que também é suscetível ao caráter evolutivo, não linear, “plástico” do campo, que muitas vezes não corresponde ao que o pesquisador planejou de início.

Entretanto, em nosso entendimento, a falta de acesso a documentos que deveriam ser de domínio público, significa mais que um percalço na execução metodológica da pesquisa. Estes documentos determinam não apenas como as parcerias funcionam, mas também contém informações sobre os gastos que o órgão público teria com sua implantação e implementação, além de fornecerem dados que poderiam nos esclarecer sobre os direitos e deveres de cada uma das partes.

Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores do projeto nacional citado no capítulo II foram mais exitosos neste aspecto, talvez por estarem relacionados à esfera de administração municipal, que acaba por oportunizar um acesso mais fácil às instâncias administrativas. No nosso caso, ainda que a própria Secretária de Educação em exercício no período da coleta de dados, tenha nos encaminhado pessoalmente ao setor responsável, nunca

conseguimos ver os termos de convênio, propostas pedagógicas ou relatórios emitidos sobre as parcerias.

Arelaro (2008) destaca que a não transparência é característica das transações público-privado, ainda que a iniciativa privada use como premissa a transparência como princípio da Administração Gerencial. Contudo, estabelecer um convênio entre a esfera pública e a privada requer seguir procedimentos específicos de licitação e prestação de contas. Trata-se de dinheiro público sendo gasto à revelia da análise das instâncias competentes, ações desenvolvidas sem a necessária regulamentação e a devida prestação de contas.

Assim, com a ausência dos documentos solicitados, passamos a construir nossa análise de dados com base nas vozes dos sujeitos e suas percepções de nosso objeto de estudo.

As informações coletadas através das falas dos sujeitos foram transcritas e passaram por uma análise preliminar que resultou em uma primeira gama de temáticas abordadas que emergiram destes dados a partir do exercício da *leitura flutuante* (Bardin, 2004). Estas temáticas, em um nível preliminar de análise, estavam bastante ligadas às perguntas feitas nas entrevistas e nos grupos focais e foram inseridas em um banco de dados próprio, organizadas em episódios, utilizando o Excel, como foi explicitado no capítulo metodológico. Os números da avaliação externa foram organizados em gráficos que nos ajudam a visualizar o comportamento da rede antes, durante e depois das parcerias.

5.1. Temáticas que emergiram dos dados coletados

Durante o processo analítico dos dados coletados, realizamos, em primeiro lugar, a organização dos episódios de acordo com as temáticas abordadas pelos sujeitos, organizando-as pela ordem em que foram surgindo nas análises e não por alguma ordem de relevância ou incidência. As temáticas que emergiram nesta fase da análise de entrevistas individuais e conversas

informais foram suporte imprescindível para organização da dinâmica de trabalho nos grupos focais.

Os episódios foram sendo agrupados por similaridade de seu conteúdo e compatibilidade com as temáticas mais recorrentes. Como muitos deles trazem informações compatíveis com mais de um tema, ao apresentá-los neste capítulo, tentamos não repeti-los, usando o que Bardin (2004) chama de *exclusão mútua*. Entretanto, pela polissemia de informações que estes contêm, alguns deles aparecerão mais de uma vez em temáticas distintas.

Nossos dados estão organizados, portanto, em quatro Classes Analíticas, que guardam em si as temáticas e episódios correspondentes a estas, quais sejam:

Classe 1	Bases da proposta de trabalho com as parcerias
Classe 2	Avaliação como indutora de políticas públicas e da busca por parcerias
Classe 3	Qualidade na educação e as condições subjetivas e objetivas de trabalho
Classe 4	Dinâmica do Trabalho Pedagógico na lógica das organizações parceiras

5.2. Classe Analítica 1 – Bases da proposta de trabalho com as parcerias

Esta classe analítica traz as temáticas e episódios que nos ajudam a entender de que forma os sujeitos perceberam a entrada das organizações parceiras em seu ambiente de trabalho, além de nos darem mostras da lógica gerencial que as parcerias imprimiram no decorrer do tempo em que estiveram em vigência. Sendo assim, apresentamos as temáticas que

emergiram dos dados coletados e que se referem à percepção dos sujeitos acerca: motivação da SEDUC em contratar e finalizar o convênio com as organizações parceiras; reação dos profissionais da educação ao início das parcerias e meios de controle exercidos pelas organizações parceiras.

5.2.1. Motivação da SEDUC em contratar e finalizar o convênio com as organizações parceiras

Em nossa fase de campo, tínhamos nas entrevistas individuais uma pergunta específica sobre este tema, com o objetivo de percebermos que tipo de opinião os sujeitos tem sobre a implantação de políticas públicas, e, além disso, tentamos identificar também como ocorre a circulação de informações acerca de ações relacionadas a decisões dos gestores da educação. A pergunta foi feita também aos gestores, com o intuito de identificarmos os motivos da contratação das organizações privadas em questão. Nos grupos focais o tema apareceu sem episódios muito relevantes, sendo que não houve direcionamento algum para abordagem da temática no momento coletivo, quando as ocorrências foram, em sua maioria, repetindo o que já havia sido dito individualmente.

A fala dos profissionais entrevistados corroborou a suspeita que já tínhamos, de que o início das duas parcerias ocorreu de maneira difusa, ou seja, sem que houvesse um momento formal em que a Secretaria anunciasse qual a intenção da SEDUC ao firmar os convênios. Como podemos perceber nos episódios abaixo, tanto pessoas envolvidas diretamente com a gestão quanto professores, tomaram conhecimento da mudança ocorrida quando esta já estava em andamento e não tinham, naquele momento, clareza sobre os objetivos das parcerias:

Sinceramente? Há várias intenções, talvez, no fundo, seja para fazer mudanças na educação, mas a não continuidade desse projeto me faz pensar que há outros interesses, talvez financeiros...

(Entrevista Individual, CES_EaPM3)

O que eles nos disseram foi que era para melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos. Estava baixo, e no meu modo de entender era para melhorar as notas da Prova Brasil.

(Entrevista Individual, CES_EaPM7)

Eu não tenho opinião formada a respeito dessa parceria, mas eu acho que era para atender o objetivo do governo, porque a gente trabalhou os textos de uma forma que hoje é cobrada nos concursos que tem por aí. Para atender os eixos, as capacidades todas, naquele momento, as habilidades e competências, a gente não tinha noção do que era isso e com o Eterno Aprendiz, trouxe uma noção para o que é a Prova Brasil, o que é cobrado lá.

(Entrevista Individual, CES_EaP8)

Até alguns deles falavam que era uma forma de preparar o aluno para a Prova Brasil para ter resultados melhores, para melhorar os índices...a política de poder mostrar que o Brasil estava melhor...

(Grupo Focal, CES_EaP33)

Devido ao grau de crianças que chegaram à quarta série sem saber ler e já estavam chegando muita criança na quarta série sem saber ler, sem saber escrever e sem saber fazer uma continha. Eu acredito que foi baseado nisso daí. Para tentar sanar um pouco essa dificuldade que tinha. (Entrevista Individual, IAS_EaP6)

É difícil dizer por que, porque nós não estávamos sabendo de nada quando fomos a Cuiabá. Eu penso que tenha mais a ver com a adequação dos índices de alfabetismo, que foi essa a intenção. (Entrevista Individual, IAS_EaCP21)

Não sei como começou se foi o Ayrton Senna que ofereceu ou foi um contato da Secretária com o instituto, também via Fórum de Secretários. Eu sei que a Secretária foi para o Rio conversar com o instituto. Essa foi uma negociação de alto escalão. Tem uma coisa também a ver com a grife, todo um nome. Sei que foi uma mobilização da Secretária, do governador, porque queriam esse projeto, porque ao ouvir a proposta pedagógica do projeto, ele acreditava que isso poderia ajudar o estado a resolver os indicadores do IDEB e nisso ele estava certo. (...) Pensando em política pública, tenho um problema a resolver, tenho um instituto que pode resolver, tenho dinheiro para aplicar,

vou enfrentar. A lentidão da secretaria para mudar coisas da educação, às vezes leva décadas. (Entrevista Individual, SbG17)

É recorrente entre os entrevistados a opinião de que a Secretaria contratou as organizações parceiras com o objetivo de melhorar os índices na Avaliação Externa. Sobre este tema, dedicamos um tópico específico com análise mais aprofundada. Entretanto, acreditamos ser importante destacar este aspecto aqui, por se tratar de uma forma de percebermos que, além da falta de transparência por parte da gestão a respeito da motivação da SEDUC em firmar os convênios, ocorre uma disseminação da ideia de que o setor público não está dando conta de garantir a melhoria da qualidade nas escolas e que para isso precisa da iniciativa privada com seu “*know-how*”⁶¹:

[Sobre Fundação CESGRANRIO]

Se não houvesse a defasagem que os números demonstravam e apontam até hoje, não haveria problema de vir, nem a necessidade de se implantar nada, estava bom, estava bom. Ele veio, sim, com a preocupação dos números, dos índices.

(Grupo Focal, CES_CaPM13)

[Sobre Instituto Ayrton Senna]

Era um projeto emergencial para socorrer o fluxo escolar dos alunos. A gente vê, infelizmente, eu até falei para os professores quando acabou, são dados quantitativos.

(Entrevista Individual, IAS_EaCP15)

O que se nota é uma espécie de *crise fabricada* (Freitas, 2012), onde se inculca nas pessoas a ideia de que a escola pública não avança e o

⁶¹ Em itálico e entre aspas, pois sob nosso ponto de vista este “*know-how*” do setor privado é exaltado e tem reconhecimento por seus pares ou pelos que comungam da ideia de que são as organizações privadas que sabem como fazer uma *boa educação*, e não pelos profissionais da educação que buscam a defesa da escola pública.

setor privado tem as condições necessárias para alcançar os objetivos desejados, quando não há sequer clareza sobre tais objetivos.

A falta de transparência de todo o processo de contratação das parcerias ficou evidente para nós, a partir da total falta de acesso aos documentos que regulamentavam, ou deveriam regulamentar, esta “transação” entre uma instituição pública e uma privada. Como descrevemos no capítulo metodológico, nunca conseguimos acesso aos termos de parceria, tampouco às orientações pedagógicas, relatórios ou quaisquer tipos de documento que contivessem a formalização das parcerias e as diretrizes a serem seguidas.

O mesmo se deu com o fim das duas parcerias. Ao serem indagados sobre os motivos que levaram a SEDUC a encerrar os convênios, os entrevistados demonstraram a mesma insegurança para opinar, dizendo não terem acesso a informações concretas que lhes explicassem o fim das parcerias.

Pelos depoimentos dos entrevistados, sabemos que as duas parcerias terminaram abruptamente, da mesma forma que começaram. No caso da CESGRANRIO, em conversa informal com um ex-gestor (CES_CaPM32), fomos informados de que o planejamento para a duração do convênio era de um ano letivo, ou seja, somente em 2006. Entretanto, isto nunca foi informado aos professores e equipes gestoras das escolas, o que criou a impressão de que a secretaria trocava de ideias a respeito dos rumos da educação no estado, de maneira muito volúvel. Todavia, esta informação vai de encontro com o que outro ex-gestor nos informou, em entrevista individual:

A Secretária de Educação na época ficava buscando alguma forma de melhorar os resultados. Nós estávamos em plena execução do Eterno Aprendiz, ela foi de novo para um encontro de Secretários de Educação, viu a propagando do IAS lá, perguntou para outros secretários e já chegou aqui com tudo contratado para o ano seguinte. E nós ainda estávamos acreditando que o trabalho com a CESGRANRIO ia continuar no ano seguinte. (SbG17)

Destacamos um diálogo ocorrido no Grupo Focal IAS, em que os participantes expressam sua angústia a respeito da descontinuidade das políticas:

[Sobre Instituto Ayrton Senna - Interação no Grupo Focal]

IAS_CaG20: Terminou o programa Circuito Campeão era como se eles tivessem perdidos. Eles queriam alguma coisa pronta...

IAS_CAG19 Eles acostumaram!

IAS_CaG20: Aí, vai acabar? Nós queremos que continue. Mas e aí a criatividade desse professor que ocupa a função de coordenador, de ainda continuar assumindo a função mesmo que é de acompanhar as turmas. Era como se ele estivesse perdendo a identidade dele de ser alguém que estivesse lá acompanhando, quando retirou o programa...

IAS_EaCP21: Parece que, todas as ações elas terminam com o ano letivo.

IAS_EaP24: É!

IAS_EaCP21: Começa outro ano tudo novo.

IAS_CaG20: Tudo novo.

IAS_EaCP21: Começar do zero de novo. Então assim parece que não tem continuidade das coisas.

IAS_EaP24: É uma visão que o ano que vem não continua...

IAS_EaCP21: É!

IAS_CaG20: Ou como se tivesse que vir prontas.

Acreditamos que esta inconstância e descontinuidade das políticas são determinantes para analisarmos a forma que os profissionais reagiram à chegada das organizações parceiras, no próximo tópico.

5.2.2. Reação dos profissionais da educação ao início das parcerias

As vozes dos sujeitos nos relatam como foi para eles o início do trabalho, além de também revelarem sua percepção acerca das reações dos

colegas, famílias e alunos. O ponto principal abordado pelos entrevistados refere-se ao sentimento de incapacidade que lhes foi imposto de início, pois, especialmente com a CESGRANRIO, eles foram convocados a participar de um projeto onde *aprenderiam como dar aulas* de Língua Portuguesa e Matemática.

[Sobre Fundação CESGRANRIO]

Os professores se sentiram primeiramente agredidos. Eles não gostavam de participar. Nos primeiros encontros, eles se sentiam afrontados porque era mais um projeto do governo, imposto, de cima para baixo, então, antes de escutarem a proposta, eles já vinham armados. A partir do segundo, terceiro encontro, a gente já os via muito mais tranquilos, aceitando mais, discutindo, a gente via que alguns já estavam usando o material, a mudança foi visível, eu me lembro do último, foi uma participação diferenciada do primeiro, as pessoas estavam mais tranquilas, comprometidas com o Eterno Aprendiz.

(Entrevista Individual, CES_EaPM3)

No começo eles não entenderam muito bem. Não foi explicado nem para a gente como multiplicadores o que íamos fazer. Quando chegamos lá é que ficamos sabendo. O mesmo aconteceu com os professores daqui. Foram chamados para um encontro, mas não sabiam o que era realmente. No começo ficaram meio não acreditando, depois foram ficando mais receptivos ao projeto.

(Entrevista Individual, CES_EaPM7)

No início, houve controvérsias quanto à implantação do projeto, até de minha parte, porque mesmo como gestor eu achava que para que chamar uma instituição de fora, do Rio de Janeiro, se tínhamos no estado, a UFMT e a UNEMAT? O primeiro embate foi difícil, mas foi superado, porque como havia uma disponibilidade para alocação de recursos, mais de um milhão e quatrocentos mil reais para o projeto se fosse feito com a Cesgranrio para formação ampliada. Ao receber a proposta da Cesgranrio e analisá-la, a gente percebeu que a instituição estava preparada para fazer isso, para essa formação continuada do professor.

(Entrevista Individual, SbG17)

[Sobre Instituto Ayrton Senna]

Em muitas escolas os professores foram resistentes, porque eles sentiam como uma coisa a mais que estava chegando para somar, coisas burocráticas, que ele tinha que ficar respondendo dentro do processo. Então, ele sentia que tinha que parar a ação pedagógica dele com o aluno, para atender outra demanda, que ele achava que não estava vinculada, mas que na verdade estava vinculada à ação do fazer do professor.

(Entrevista Individual, IAS_CaG16)

No início houve uma resistência [dos alunos], porque eles já foram para lá com uma fala, eles estão lá porque não sabem ler nem escrever. Começou por aí. Então, ficaram como patinhos feios fora da água. Mas no início houve esse problema, porque na cabecinha deles e dos pais, houve esse processo seletivo e foi diagnosticado que eles não estavam aptos para dar sequência às salas regulares que eles estavam. Aqui, nem tanto, mas lá na escola CA3, que teve turmas com alunos de idade mais avançada, porque aqui pegamos as primeiras e segundas séries e lá eram alunos da terceira, quarta série, então tinha alunos até de 14, 15 anos. O impacto maior foi lá. A gente teve que botar na cabecinha deles que o projeto seria bom, que eles iam aprender a ler e escrever.

(Entrevista Individual, IAS_EaCP15)

Estes episódios nos remetem a uma discussão que observamos na literatura, especificamente em Freitas (2011), que analisa a crescente cultura do *accountability*, da responsabilização do professor pela baixa proficiência dos alunos, pelos índices abaixo do esperado e da falta de qualidade das escolas. No caso estudado, nos parece que esta responsabilização tem início exatamente com a entrada do setor privado na educação pública estadual, o que foi aprofundando entre o professorado este sentimento de incompetência, que acaba por ser transmitido aos alunos sob a forma de cobranças cada vez maiores e do treinamento intensivo para as provas, como veremos na análise da Classe Analítica B.

Nos grupos focais voltamos a abordar este tema e foi possível perceber que os depoimentos mais enfáticos foram dos participantes dos programas do IAS. Foram levantados exemplos e casos que ilustravam o sentimento dos professores ao se depararem com a demanda de trabalho que a parceria impunha. No caso da CESGRANRIO, foi recorrente a opinião de que a resistência foi apenas inicial e que com o passar do tempo os educadores foram se familiarizando com a metodologia. Acreditamos que isto se deu pelo caráter menos incisivo do modo de trabalho do projeto Eterno Aprendiz.

IAS_CaG9: tivemos um pouco de problema também com a escola CA12, né?
IAS_CaG4: CA12 e CA8! Três escolas em Cáceres, e fora nós tivemos problema com Comodoro [falaram ao mesmo tempo]. Então nós ficamos com Comodoro uma escola e três aqui em Cáceres. Porque assim, às vezes não era resistência: não vamos fazer. Igual nós tivemos uma que falou assim que não ia fazer mesmo, a coordenadora da escola chamou a gente lá. E elas achavam assim que a gente era da SEDUC, então ela falava assim: - Olha, eu vou falar pra você que é da SEDUC: 'Eu me recuso a fazer, eu tenho muitas coisas pra fazer, eu não quero fazer isso daqui, eu não quero fazer'. Aí teve um momento que ela pegou toda aquela documentação dos professores e falou assim pra nós: - 'olha vocês estão com tempo lá no CEFAPRO leva e faz. Porque ela não queria fazer'. Ah, o pessoal da SEDUC veio, foi lá, e ela assinou um termo, ela pegou férias, que ela pegava uma licença lá pra organizar e pegou e foi organizar. Mas ela teve que fazer, NÃO ficou sem fazer. [dando muito ênfase na fala] Tirou uma licença que ela tinha pra colocar em dia, porque isso já era quase terminando o ano já. E o que aconteceu, nós encerramos o ano, passou o Natal, depois do Natal nós voltamos aqui pra trabalhar. Por que? Escola de Comodoro não tinha entregado os dados! Não, e o pior não foi isso. Nós fizemos tudo, fizemos tudo e encaminhamos, só que pra nós o sistema já estava fechado. Mas nós encaminhamos pra SEDUC, porque tinha que fechar.

Analisando mais detidamente as falas dos professores envolvidos com o IAS, fica visível que a resistência encontrada é direcionada à demanda de trabalho, especialmente o de cunho burocrático, caracterizado pela intensificação do aparato de prestação de contas do trabalho pedagógico, via preenchimento de planilhas diárias, semanais e mensais, relatórios periódicos, acesso ao SIASI para alimentação dos dados no sistema. A intensificação do trabalho docente fica explícita quando a entrevistada diz que uma professora usou sua licença prêmio para colocar o trabalho em dia e ela e as colegas voltaram ao CEFAPRO no recesso de Natal para terminar o trabalho atrasado pela escola de Comodoro. Podemos observar a resistência dos professores em outros episódios citados baixo:

[Sobre Fundação CESGRANRIO]

A resistência era muito grande dos coordenadores, dos professores, os professores se recusavam a passar os formulários para os coordenadores... e o trabalho mais difícil era com o coordenador. Porque ele tinha N funções na escola. Eles não estavam por conta do IAS, era o coordenador pedagógico comum que tinha todas as turmas para cuidar. E o programa exigia muito.
(Entrevista Individual, IAS_CaG4)

Em muitas escolas os professores foram resistentes, porque eles sentiam como uma coisa a mais que estava chegando para somar, coisa burocráticas, que ele tinha que ficar respondendo dentro do processo. Então, ele sentia que tinha que parar a ação pedagógica dele com o aluno, para atender outra demanda, que ele achava que não estava vinculada, mas que na verdade estava vinculada à ação do fazer do professor.

(Entrevista Individual, IAS_CaG16)

Estas menções ao caráter burocrático que assumem os projetos vinculados ao IAS, são explicadas por Costa (2011), quando esta destaca que *a burocracia pode ser entendida como uma organização típica da sociedade moderna democrática e das grandes empresas, existindo na moderna estrutura do Estado, nas organizações não-estatais, como aquelas integrantes do Terceiro Setor*. O que ocorre é a intensificação do modelo gerencial de administração escolar, baseado nos princípios de eficiência e eficácia, com o máximo de controle.

5.2.3. Meios de controle exercidos pelas organizações parceiras

Os episódios que se relacionam a esta temática foram detectados prioritariamente nas falas dos sujeitos que trabalharam nos programas do IAS. Percebe-se claramente pelas manifestações dos sujeitos que há relatos sobre as formas de controle exercidas pelo instituto, desde os gestores na SEDUC, passando pelos profissionais do CEFAPRO e os das escolas, chegando até aos alunos e suas famílias.

Os estudos desenvolvidos sobre o trabalho docente demonstram que as reformas educacionais ocasionadas pela modificação dos modelos de organização escolar, principalmente embasados nos modelos do novo gerencialismo, a partir da década de 1990, provocam uma crescente perda da autonomia da escola e dos professores (Freitas, 2012; Costa, 2011;

Damasceno, 2010), com a exigência de uma gama de tarefas a serem desenvolvidas e meios de controle rígidos e informatizados, como o SIASI.

Buscamos selecionar os episódios de forma que pudéssemos contemplar os relatos que trouxessem aspectos dos diferentes níveis de sujeitos envolvidos com o IAS. Como não tínhamos o objetivo de trabalhar diretamente com estudantes e famílias, as informações que temos sobre estes se referem às impressões que nossos sujeitos manifestaram a partir do que puderam observar em suas vivências nas escolas. Quais sejam:

[Sobre Instituto Ayrton Senna]

É lógico e evidente que o privado exige muito mais. Essa pessoa que representava aqui internamente o Instituto, ela exigia muito de nós. Então várias pessoas diziam “ela está querendo mandar em nós!”. Uma questão bastante delicada. Mas o programa exigia dela, o superior dela. E automaticamente ela tinha que exigir de nós, né?

(Entrevista Individual, SbG10)

Nós fizemos duas reuniões com os pais, e até os pais assinavam um termo de compromisso para ajudar esses alunos, de estarem mandando esses alunos para a escola.(...) No Ayrton Senna teve a coordenadora, teve quem estivesse ali para fazer a cobrança. Não tinha como você fugir ali. Não sei agora como é, mas acredito que não, porque a coordenadora ficava o dia todo na sua sala, para verificar como estava sendo feito o trabalho em sala de aula.

(Entrevista Individual, IAS_EaP1)

Eu via assim, que tudo era programado, na segunda a gente programava, segunda, terça, quarta... e a gente sabia o que ia fazer naquele dia. A gente buscava na Internet, eu dava sugestões, como fazer a acolhida e vamos lá, a gente tinha uma ficha, tirava fotocópia para não fazer no caderno e pegava a ficha na segunda e tinha tudo que eu tinha que fazer até o final da semana. E essa parte burocrática, quando chegava o final do mês a gente tinha que preencher, com ausência, quais foram as habilidades que foram desenvolvidas, isso a gente deixava para o fim.

(Entrevista Individual, IAS_EaCP15)

Os nossos professores tinham 4 horas/aula, era bem monitorado, o programa era online. Eles trabalhavam e jogavam no sistema e a gente acompanhava. Praticamente toda semana estávamos nas Escolas aqui de Cáceres. Do município nós íamos uma vez por mês em cada cidade. Ficava 2 ou 3 dias naquela cidade, fazia a orientação dos professores e coordenadores, para poder fazer aquele trabalho. E o trabalho dos professores lá era assim: eles

faziam todo o trabalho e jogavam no sistema, então, mesmo distante nós acompanhávamos, o trabalho deles. (...) Nós assistíamos a aula, conversávamos com os alunos, filmava, tirava foto, perguntava pela família, nós visitávamos a família dos alunos. Se aluno faltasse ½ dias era comunicado, os articulistas iam atrás, à casa do aluno para saber porque o aluno faltou. Então era um trabalho bem rígido, porque o Instituto Ayrton Senna era rígido. (...) No MSN eram cadastrados só os professores. Dúvida? Eles passavam para nós, tirava a dúvida ao vivo, ficava o tempo todo acessado o MSN.

(Entrevista Individual, IAS_CaG25)

aaahhh... Existia muita cobrança! Vixi! Às vezes 11 horas acabava a aula, eu ficava até meio dia com o coordenador. Então, poxa, tem tanta coisa tão mais importante pra você estar discutindo, né? Mas é aquela cobrança tão grande de conteúdo... E quem está na alfabetização sabe que... olha... a gente tem o conteúdo, mas o que é importante na alfabetização é o conteúdo? Então, sabe... você entra em conflito! E aquela cobrança, aquela exigência... você tem que marcar com canetinha dessa cor, tem uma coisinhas... mas o que era pra trabalhar a gente já fazia, já tinha essa proposta de trabalho! (...) Eu enquanto professora me senti puxada demais, exigida demais. (...) Eu me sentia cobrada, cobrada mesmo, muito cobrada.

(Entrevista Individual, IAS_EaP26)

O projeto indicava que nós fizéssemos visitas in loco, na sala de aula até para checar o que estava previsto no projeto se estava acontecendo. Por exemplo, o momento de leitura, então, tem acesso ao livro? Essa sala de aula tem o momento de leitura? O aluno tem acesso a material que ele queira? Como é a ação do professor nesse momento de aula? E os cartazes, não só os cartazes de acompanhamento de leitura, de presença, mas como constatar a ação dos alunos. Então eram muitas coisas previstas para que a gente checasse o que estava sendo informado. Essas informações, a priori, elas iam numa ficha. Aí, nossa ida era para ver a existência disso.

(Entrevista Individual, IAS_CbG22)

Um episódio, em especial, demonstra a que nível chegavam os meios de controle, fazendo uma espécie de espiral que ia do aluno até a família, perpassando as práticas pedagógicas que deveriam reforçar o controle e a cobrança, mesmo dos alunos menores, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Isto se dava através dos cartazes que ficavam fixados na sala de aula e que eram preenchidos pelos próprios alunos, indicando sua frequência, nível de leitura, quantidade de livros lidos e controle da tarefa de casa. De acordo com um sujeito que trabalhou na coordenação do Circuito Campeão, a dinâmica acontecia assim:

Em relação à frequência [dos alunos], como tinha lá o colorir e eles não queriam ficar com vermelho no tal do cartaz, eles cobravam os pais, principalmente, a turma de seis anos, porque ainda há no imaginário popular que a educação aos seis anos ainda não é educação, é qualquer coisa e pode faltar. E as crianças cobravam dos pais, “olha mãe, eu não quero ficar com vermelho. Eu preciso ir para a escola, eu preciso fazer o para casa, porque senão eu vou ficar com vermelho, amarelo”... ou seja, eles queriam ficar com o verde. Essa questão da frequência, da responsabilidade, as crianças, segundo os relatos dos professores e coordenadores houve esse aspecto positivo sim.

(Entrevista Individual, IAS_CbG12)

Todavia, observamos controvérsias nas vozes dos sujeitos sobre o efeito desse controle, pois em alguns trechos vemos pessoas que acreditam que o único meio de melhorar a qualidade da escola é através do controle e da cobrança, enquanto outros, em sua maioria professores, se sentem acuados e com sua autonomia comprometida diante de tantas formas de cobrança, como nos episódios anteriores.

Analisar os meios de controle descritos por nossos informantes nos remete aos escritos de Taubman (2009), quando se refere à *cultura da auditoria*, muito propagada pelos *reformadores educacionais americanos*. O autor destaca que os meios de controle dos processos pedagógicos - no caso do IAS feitos através do banco de dados do SIASI e dos infindáveis cartazes, planilhas e relatórios preenchidos por alunos, professores e equipes pedagógicas - acabam por fazer com que o professor perca de vista seus reais objetivos em sala de aula, perdido e afogado nos mecanismos de auditoria que controlam os minutos de seu cotidiano escolar, como relata este sujeito:

Para muitos professores, era queixa regular, que ouvíamos, eram muitas fichas, por conta do tempo necessário para preenchimento, tem um tempo de análise, e um tempo de reflexão para mudança da prática e dentro de uma política educacional, as coisas eram... o grau de exigência para que você dê respostas é muito rápido para o professor fazer uma reflexão. Não há esse tempo para que ele possa refletir e culminar a uma conclusão do processo. Como é sempre para ontem, você tem que estar com os dados na mão, fazer muitas coisas, então, o professor, em muitos momentos foi atropelado e isso prejudicou o

processo. Eles se sentiam pressionados, tanto professores como coordenadores. É muita ficha, não tem condições da gente preencher em tempo hábil. E o professor, muitas vezes não tem só uma escola, ele tem dois turnos, então, para ele acompanhar 25 alunos ou 18 alunos e responder de maneira satisfatória, ele se sentia coagido. E a gente pressionava o professor, o coordenador e o diretor, numa escala de cobrança. Num primeiro momento, nós nos sentimos, assim, policiando a ação pedagógica do professor.

(Entrevista Individual, IAS_CaG16)

O exercício analítico desenvolvido durante a construção deste texto nos mostrou uma forte conexão entre estes meios de controle exercidos pelas parcerias e a intensificação do trabalho docente, com o alto volume de atividades a serem desenvolvidas pelos professores e equipes pedagógicas, em espaços cada vez mais curtos de tempo, como poderemos observar na Classe Analítica 4.

5.3. Classe Analítica 2 - Avaliação como indutora de políticas públicas e da busca por parcerias

A rede pública estadual de Mato Grosso tem como já explicitado, anteriormente, uma política focalizada no Ensino Fundamental, com o funcionamento dos Ciclos de Formação Humana, desde o ano de 2000. Esta política está dentro das reformas implementadas na rede pública estadual, no contexto sócio-político-econômico, ocorrido na década de 1990, e tem como ponto chave a melhoria nas taxas de aprovação e reprovação, evasão e repetência, distorção idade/série, por ter em sua tônica a correção de fluxo.

A contratação das organizações privadas em estudo pode demonstrar que pela natureza das mesmas, os objetivos esperados dos Ciclos de Formação não estariam sendo alcançados. Esta visão é corroborada pela afirmação de um sujeito da pesquisa que ocupava um importante cargo de gestão na SEDUC, no período de transição entre as parcerias, quando fala especificamente sobre o início do trabalho com a CESGRANRIO:

Eu era [da gestão] e a ideia era a questão de como enfrentar os indicadores do IDEB mesmo. Esse era um problema que estava posto. Nós tínhamos, em nossos quadros, um número muito pequeno para fazer formação nas escolas para a gente atingir um pouco essa qualidade de educação básica principalmente. Daí surge a ideia da Secretária, que trouxe de outra secretaria de outro estado, de uma reunião de secretários em Brasília, o Fórum de Secretários Estaduais de Educação, e surgiu a ideia de enfrentamento aos indicadores do IDEB e que cada estado deveria ter. Ela voltou dizendo que tinha uma secretaria que estava implementando um projeto que estava dando muito certo no Tocantins. Aí, ela formou uma equipe para implementação do projeto, que era o Eterno Aprendiz.

(Entrevista Individual, SbG17)

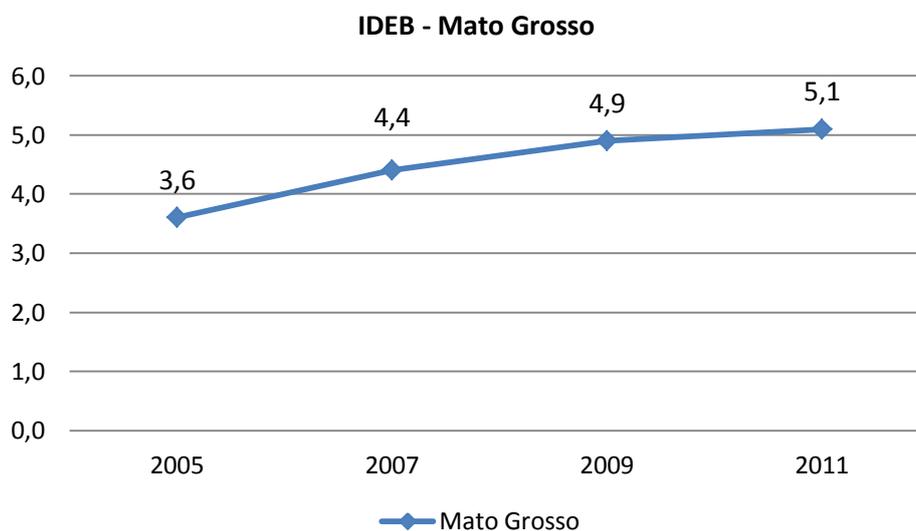
Vemos, assim, que se confirma nossa impressão de que a intenção de reformar o sistema educacional do estado não passava apenas pela preocupação com a correção de fluxo, mas também com a intenção de melhorar o nível de aprendizagem dos alunos, com vistas a aumentar a proficiência na Prova Brasil/SAEB, intensificando o trabalho com o conteúdo das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir das habilidades e competências avaliadas nos exames nacionais.

Ao analisarmos os dados divulgados pelo INEP, referentes à proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e ao IDEB, pudemos perceber porque foi recorrente nas entrevistas com os professores a opinião de que os índices teriam melhorado por causa das parcerias.

Os gráficos 1 e 2, apresentados a seguir, se observados com o olhar ingênuo ou de maneira rápida, passam a impressão de que realmente houve melhoria nos índices, no período em que as parcerias estavam em vigor. Todavia, é importante observá-los tendo em mente que as parcerias tinham objetivos distintos, como ressaltamos no capítulo III. Estiveram em

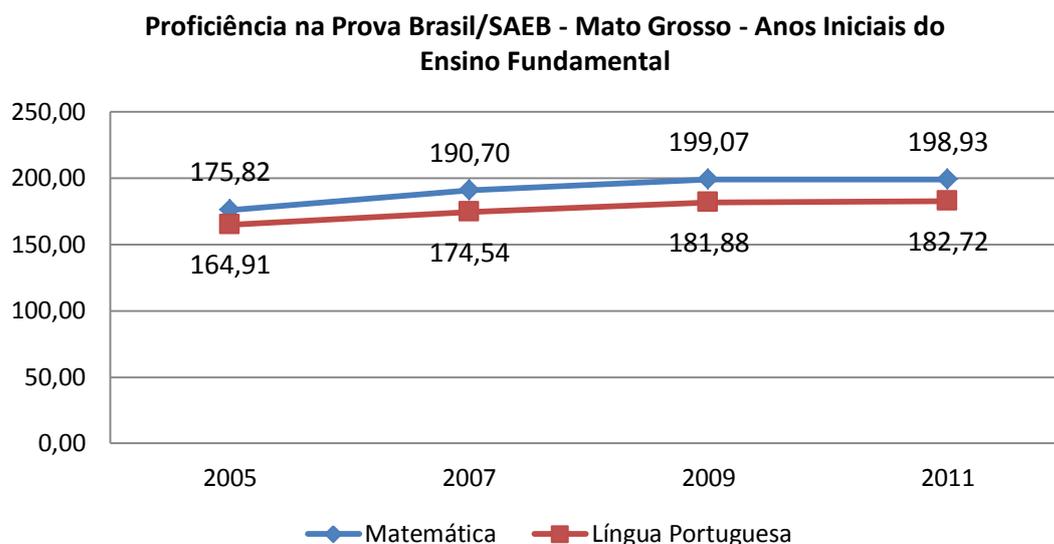
funcionamento na rede em 2006 (*Eterno Aprendiz*, com enfoque na formação de professores, melhoria na qualidade teórico-metodológica das aulas e avaliação dos alunos) e em 2007 e 2008 (*Se liga, Acelera e Circuito Campeão*, com ênfase na correção do fluxo e melhoria nos níveis de alfabetização, através de gerenciamento da aprendizagem). Ou seja, os efeitos da parceria com a CESGRANRIO deveriam incidir sobre a aprendizagem dos alunos, provocando mudanças na proficiência da Prova Brasil. Já a parceria com o IAS teria efeitos não apenas na proficiência dos alunos na Prova Brasil, mas também no índice do IDEB, por incidir na organização das turmas e progressão dos alunos. Vejamos:

Gráfico 1 – IDEB – Mato Grosso – Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Rede Pública Estadual



(AMARAL, M.C.E., 2012 - FONTE: INEP)

Gráfico 2 – Proficiência na Prova Brasil/SAEB - Mato Grosso - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual



(AMARAL, M.C.E., 2012 - FONTE: INEP)

Observando os dados gerais da rede em análise, apresentados nos gráficos 1 e 2, percebe-se o aumento tanto da proficiência dos alunos quanto do índice, com destaque entre os anos de 2005 e 2007, período em que as duas parcerias estavam em funcionamento, tendo a transição da CESGRANRIO para o IAS ocorrido no fim de 2006.

Esta impressão foi recorrente entre os professores entrevistados, tanto sobre os efeitos do *Eterno Aprendiz* quanto dos programas do IAS, como podemos perceber em suas falas:

Sobre Fundação CESGRANRIO

Pode ter contribuído porque interferiu na mudança de postura de alguns professores que levaram a sério esse projeto.

(Entrevista Individual, CES_EaPM3)

Acho que ele foi feito para melhorar esse índice, acho que tenha melhorado mesmo, a partir desse momento. Os alunos tinham mais contato com os testes, e a mesma metodologia que a prova Brasil trazia lá.

(Entrevista Individual, CES_EaPM7)

Como falei, se eu considero que foi um ponto de partida muito atrasado, mas foi, de estudar a língua portuguesa através dos gêneros textuais, eu tenho que concordar que pode ter sido influente.

(Entrevista Individual, Ces_EaPM13)

Sobre IAS

Eu acredito que sim, principalmente no Ayrton Senna teve a coordenadora, teve quem estivesse ali para fazer a cobrança.

(Entrevista Individual, IAS_EaP1)

Acredito que sim, os professores começaram a se preocupar, a ver o aluno na sua prática, a ver sua individualidade, a se preocupar mais com esse contexto e na hora de aplicar a prova a gente ficou mais preocupada...

(Entrevista Individual, IAS_CaG16)

Olha, eu quero acreditar que sim. Porque foi um trabalho intenso, um trabalho que teve custo, teve tempo dedicado. E a quem nós dedicávamos aquele período? Dedicávamos diretamente aos professores. Eram só eles, eles eram chamados a todo tempo para a responsabilidade. Então eu acredito que essa evolução do IDEB eu acredito que contribuiu sim.

(Entrevista Individual, SbG10)

Mas em relação à elevação de índice, eu acredito que os programas contribuíram. Os índices nos anos finais do EF eram baixos...

(Entrevista Individual, IAS_CaG20)

Conforme mencionamos, a impressão de que as parcerias influenciaram na melhoria dos índices foi recorrente entre os professores, mas não unânime no conjunto de entrevistados. A postura dos gestores da SEDUC que estiveram envolvidos mais de perto com as parcerias foi no sentido de não atribuir esta melhoria dos índices e da proficiência, apenas ao fato de terem ocorrido as parcerias, levantando outros fatores que podem ter influenciado na elevação do IDEB do estado. Esta opinião apareceu também na fala de alguns professores, mas nota-se que as ressalvas são feitas especificamente pelos sujeitos que estiveram envolvidos com o IAS, como podemos observar nos episódios seguintes:

Sobre IAS

Fico preocupada com a possibilidade de sua pesquisa demonstrar que foi o Instituto que melhorou nosso IDEB, porque não foi. Foi um conjunto de ações.

(Conversa informal, SbG30)

Talvez, não totalmente, não tenho certeza disso, mas, de repente, a exigência do compromisso do professor... Ele ficou um ano só, mas veio um modelo de programa parecido. Talvez essa exigência de compromisso do professor tenha feito com que as coisas melhorassem, mas mesmo assim, muito pouco.

(Entrevista Individual, IAS_EaCP21)

Eu acredito que tem ano que a gente pega uma turma melhor, crianças que vieram da creche, que passou por alguém que teve uma formação boa, são crianças que já vem com uma bagagem, então o processo de alfabetização é mais fácil. Você pode ter um número maior de alunos e aquela turma vai. Não adianta você ter uma sala menor e ter aquela questão de hiperatividade, falta de limites, isso tudo atrapalha. Eu acredito que todo programa vem pra contribuir. (...)Se vai favorecer, eu acredito que toda leitura, todo estudo, só melhora, não tem como falar que não melhora. Agora se é um reflexo ou não, eu acredito assim que

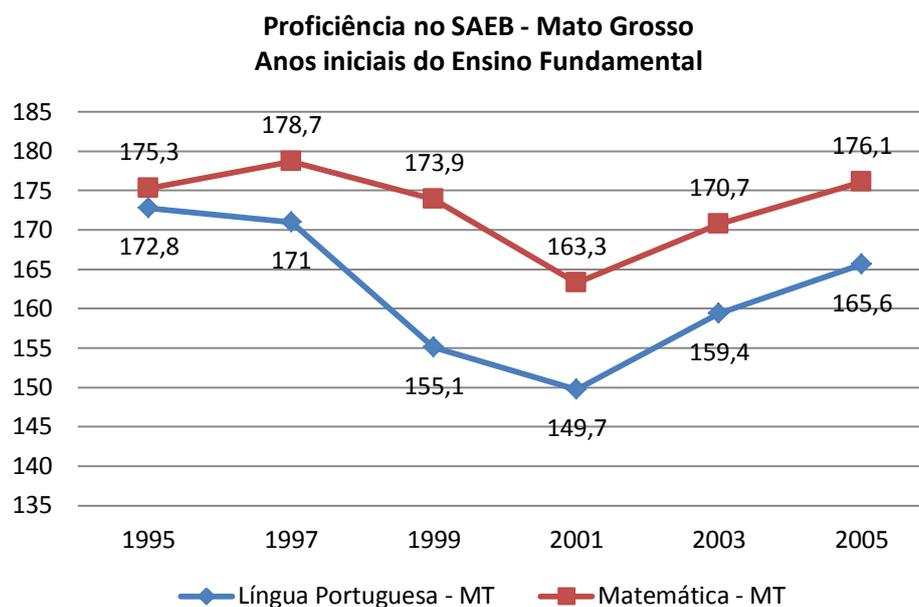
a própria universidade acaba refletindo melhor na formação daqueles professores então, tem que contribuir. Mas falar que resolveu o problema? Hoje isso só não resolve mais. Hoje a gente vê que a exigência é outro e a gente precisa de outros profissionais para ajudar nesse processo.

(Entrevista Individual, IAS_EaP26)

Buscamos analisar as questões levantadas pelos entrevistados quanto às outras iniciativas que teriam contribuído com o comportamento de elevação dos dados. Em um primeiro momento, consultamos os dados do INEP com o objetivo de termos uma visão de como estava a proficiência dos estudantes da rede antes da chegada das organizações parceiras. Para tanto, levantamos os dados do SAEB⁶² referentes ao período de 1995 a 2005. É certo que não podemos comparar estes dados de maneira linear, pois a natureza das avaliações é distinta (Prova Brasil é universal e SAEB amostral) e porque a escala também é diferente. O que fizemos foi observar o gráfico 3 para aferirmos se, antes dos convênios, havia ou não crescimento da proficiência. É visível a queda ocorrida em ambas as áreas avaliadas, nas medições de 1999 e 2001, como mostra o gráfico:

⁶² Levantamos dados referentes aos índices nacionais, visto que o INEP não disponibiliza dados do SAEB que demonstrem o comportamento específico de cada município, por sua natureza amostral.

Gráfico 3 – Proficiência no SAEB - Mato Grosso - Anos Iniciais do Ensino Fundamental Rede Pública Estadual



(AMARAL, M. C. E., 2013 – FONTE: INEP)

Não temos dados em nossa pesquisa que possam dar suporte para explicar a queda que vemos no gráfico, visto que não investigamos este período. O que nos chama a atenção é que a curva volta a subir a partir de 2001, quando ainda não havia a incidência das parcerias nas escolas da rede, mas sim a implantação gradativa dos Ciclos de Formação Humana.

Além disso, é de suma importância atentar para três questões-chave: a primeira é que o crescimento da proficiência ocorreu nacionalmente; a segunda é a respeito de todos os outros projetos de formação implantados pelo MEC em datas anteriores aos convênios e durante os mesmos, por exemplo: PCNs em Ação, PROFA, PROFUNCIONÁRIO, GESTAR, GESTAR 2, PROINFANTL, PROGESTÃO, além do Projeto “Sala do Educador”, desenvolvido nas escolas com orientação do CEFAPRO. Acreditamos que estes projetos também podem ter influenciado na melhoria dos índices antes e durante as parcerias. Além disso, a terceira questão é o fato de existir, nos índices e proficiências durante o período das parcerias, uma espécie de *delay*, no sentido de existir um vácuo entre o período em que os projetos foram desenvolvidos e os anos em que os mesmos teriam sido avaliados. Ou seja, os

alunos testados nos anos em que as parcerias estavam em pleno funcionamento, não *sofreram*, necessariamente, a influência das mesmas. Como destaca um dos sujeitos:

Em relação ao programa Circuito Campeão, eu não diria que foi exatamente o programa que elevou os índices, pois o programa foi para o 1º ciclo, aí esses alunos só vieram participar do Prova Brasil na última prova. Então não dá para avaliar se esse resultado... eu acredito que não dá pra saber se esse resultado foi em função do Circuito Campeão.

(Entrevista Individual, IAS_CaG20)

Este depoimento nos motivou a exercitar a trajetória de um grupo de alunos, na tentativa de visualizar até que ponto estes poderiam ter melhorado a qualidade da aprendizagem em tempo de serem avaliados em 2007 e 2009. Analisando os dados do INEP sob esta perspectiva, o que constatamos é que, ao contrário do que vínhamos entendendo, no caso do Eterno Aprendiz, que era desenvolvido com todos os alunos do Ensino Fundamental, é possível que este tenha contribuído para a melhoria da proficiência, ainda que não isoladamente. Mas nos intriga pensar que um projeto com duração de um ano letivo tenha sido tão incisivo a ponto de causar a elevação das notas. É fato que todos os alunos da 4ª série/5º ano testados em 2007 passaram pelo processo pedagógico baseado nas atividades do Eterno Aprendiz. Entretanto esta não era, como afirmamos antes, a única ação em prol da melhoria do ensino em desenvolvimento nas escolas.

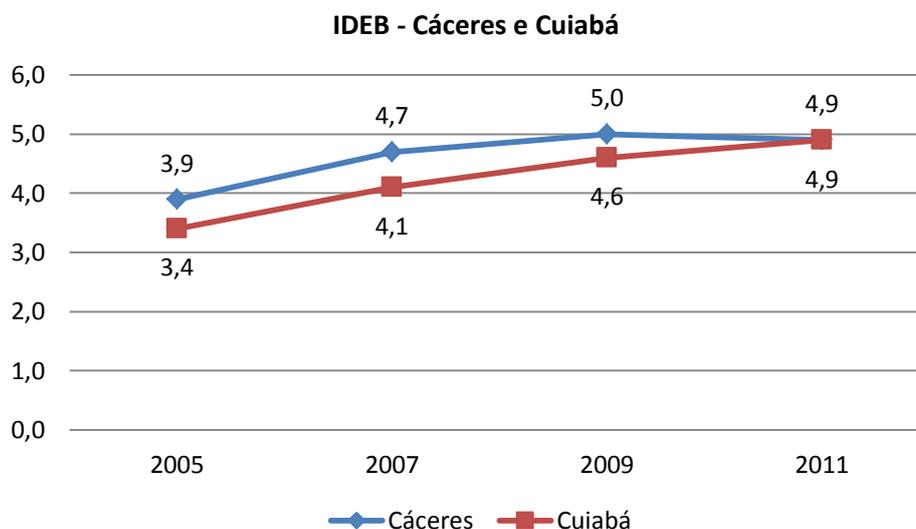
Já no caso dos programas do IAS, é mais difícil afirmarmos que as ações dos programas tenham influenciado de maneira determinante a proficiência. Vejamos cada especificidade:

- a) *Se Liga* - no caso dos alunos que fizeram o 1º ano de EF em 2007, estes não foram avaliados em 2009, pois, se não ficaram retidos em nenhum ano, ainda estariam cursando o 3º ano do EF. Na avaliação de 2011, os que tiveram progressão contínua participaram da avaliação, mas estariam estes alunos, que representam apenas uma parte dos avaliados, ainda demonstrando os efeitos do *Se Liga* ao fazerem a prova 4 anos depois?

- b) *Acelera* – os alunos deste projeto eram selecionados das turmas regulares por estarem com defasagem idade/série e formavam uma turma de correção de fluxo. O *Acelera* funcionou apenas em 2007, e não havia turmas em todas as escolas. Mais uma vez não há como afirmar que a parceria, em si, modificou os números, pois não influenciou ao universo de alunos avaliados.
- c) *Circuito Campeão* – este projeto abrangeu todos os alunos do 1º ciclo – 1º ao 3º anos de EF – no ano de 2008. A lógica é ainda mais improvável que nos outros projetos. Alunos do 5º ano em 2009 que fizeram parte da Prova Brasil, dificilmente são provenientes do *Circuito Campeão*. Participantes deste projeto só foram avaliados na etapa de 2011, depois de 3 anos do fim do projeto.

Os gráficos 4 e 5 apresentam os números dos municípios estudados, quando podemos ver como, em uma análise micro, os dados nos revelam um comportamento diferente dos números referentes ao estado de maneira geral.

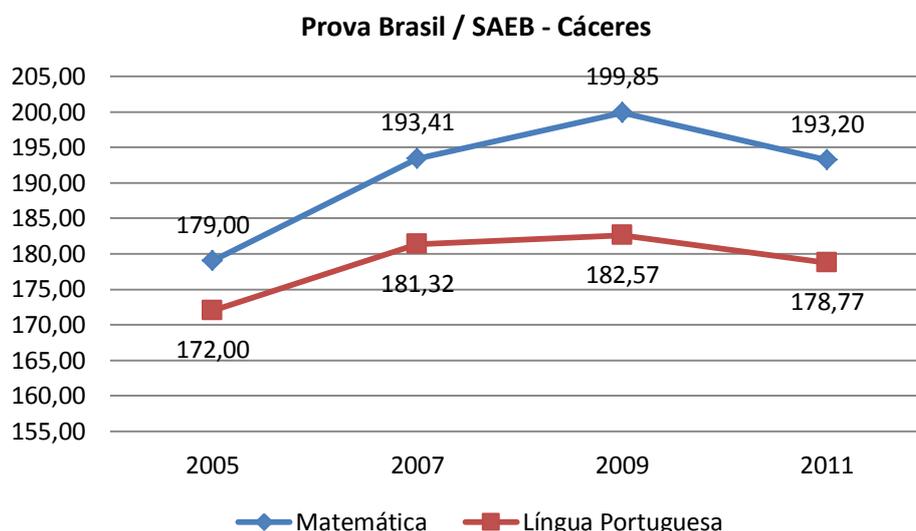
Gráfico 4 – IDEB – Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Rede Pública Estadual dos Municípios de Cáceres e Cuiabá



(AMARAL, M.C.E., 2012 - FONTE: INEP)

De acordo com o gráfico 4, ainda que nos resultados de 2005, os dois municípios apresentassem uma diferença de 0,5 pontos, no índice referente a 2011, Cáceres e Cuiabá se igualaram. Cáceres teve queda de 0,1 ponto em relação a 2009, o que pode ter sido causado pela queda na proficiência no mesmo período, apresentada no gráfico 5. A curva de crescimento do índice de Cuiabá se manteve em ascensão, mas com crescimento menor a cada ano.

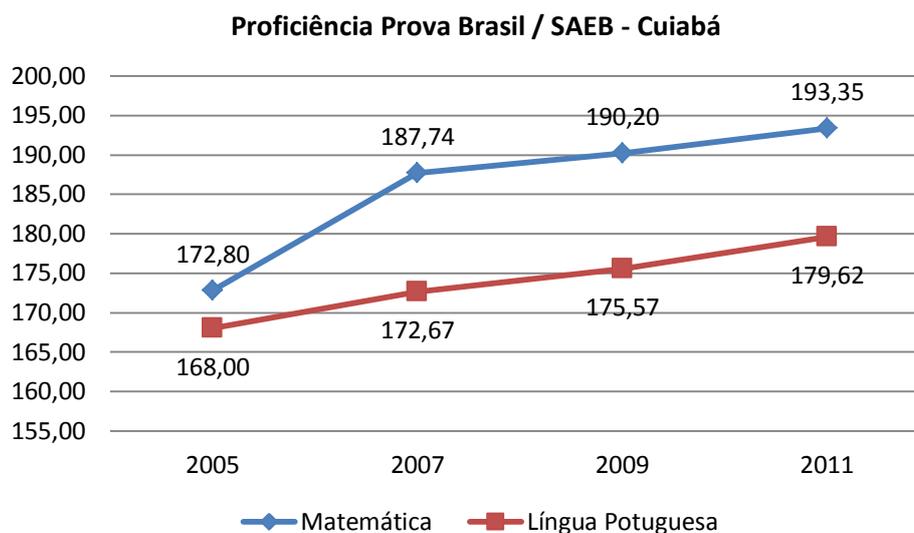
Gráfico 5 – Proficiência na Prova Brasil/SAEB – Cáceres - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual



(AMARAL, M.C.E., 2012 - FONTE: INEP)

Já em Cuiabá, como vemos no gráfico 6, a proficiência se manteve em crescimento, o que também pode ter influenciado no IDEB. O aumento da nota foi mais expressivo em Matemática, nos anos de 2005 para 2007. Já a Língua Portuguesa manteve uma progressão mais constante ao longo dos anos.

Gráfico 6 - Proficiência na Prova Brasil/SAEB – Cuiabá - Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual



(AMARAL, M.C.E., 2012 - FONTE: INEP)

Não temos a intenção de fazer um estudo comparativo entre os municípios, mas consideramos importante observar a proficiência dos mesmos e assim geramos os gráficos 7 e 8, que demonstram os dados dos dois municípios, em relação à Prova Brasil, em Matemática e Língua Portuguesa.

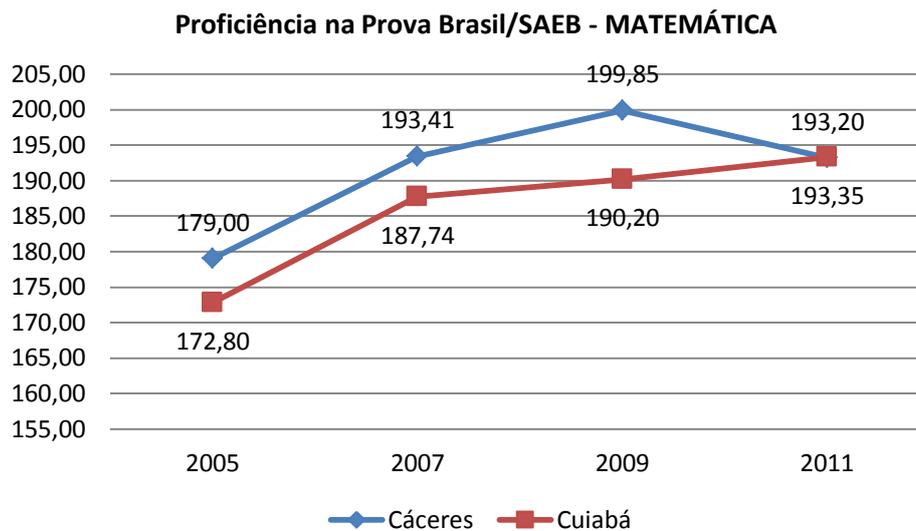
A bolha de ascensão que Cáceres apresenta nas duas avaliações nos chama muito a atenção. Na Matemática (gráfico 7) ocorre um crescimento de 6,44 pontos de 2007 para 2009 e na avaliação seguinte há a queda de 6,65 pontos. De maneira geral, o crescimento se mantém em relação ao índice de 2005, mas nos causa estranheza o fato da proficiência diminuir em Cáceres na mesma proporção que cresceu e em Cuiabá a proficiência continuar em crescimento, ainda que em menor escala.

Na proficiência de Língua Portuguesa (gráfico 8) o comportamento dos números nos dois municípios segue a mesma tendência, Cáceres formando uma bolha de crescimento entre 2005 e 2009 para voltar a cair em 2011, enquanto Cuiabá mantém a ascensão da proficiência até 2011.

Estariam os dados sendo mascarados por algum tipo de *fraude* (Ravitch, 2011), como intensivo treinamento para as provas ou exclusão dos alunos com baixo rendimento dos quadros avaliativos? Teriam as ações das

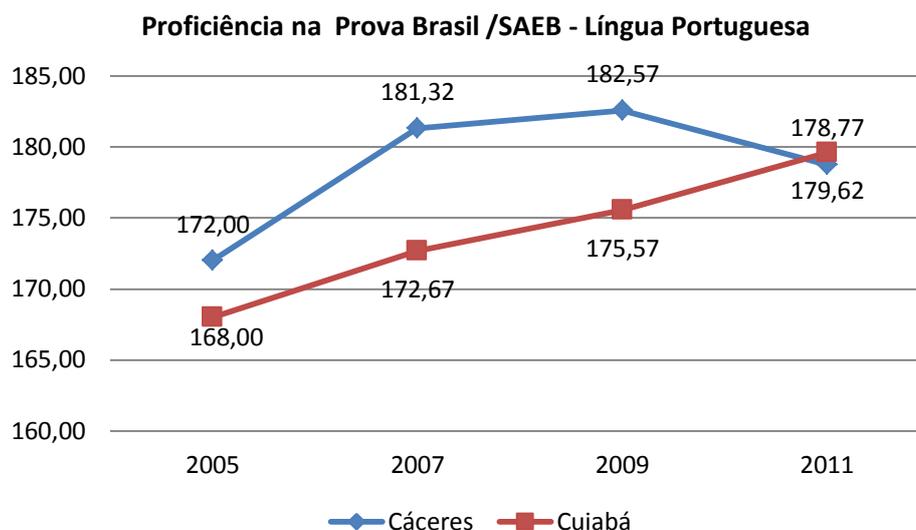
organizações parceiras, aliadas aos projetos da SEDUC e do MEC, um efeito mais duradouro com os alunos de Cuiabá?

Gráfico 7 – Proficiência na Prova Brasil – Matemática – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual dos Municípios de Cáceres e Cuiabá



(AMARAL, M.C.E., 2012 - FONTE: INEP)

Gráfico 8 - Proficiência na Prova Brasil – Língua Portuguesa – Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Rede Pública Estadual dos Municípios de Cáceres e Cuiabá



(AMARAL, M.C.E., 2012 - FONTE: INEP)

Os números indicam que houve alteração dos índices e da proficiência durante o período em que as parcerias se desenvolviam na rede. Mas não há como afirmar que foram as organizações que provocaram esta melhoria. Retomando o que já citamos antes, o que estamos chamando de *delay* confirma uma discrepância entre os anos em que os convênios estiveram ativos e o ano em que os alunos participantes foram testados, quando foram.

Os entrevistados também abordaram um fator que pode ter influenciado nos índices, que é a intensificação do treinamento para as provas, como vemos nos episódios seguintes:

Sobre Fundação CESGRANRIO

Até alguns deles falavam que era uma forma de preparar o aluno para a Prova Brasil para ter resultados melhores, para melhorar os índices...a política de poder mostrar que o Brasil estava melhor...

(Grupo Focal, CES_EaP33)

A gente tinha essa preocupação com eles, buscando um modelo próprio, tentar fazer com o aluno um trabalho para que ele fizesse

certinho. Ainda hoje, tem a provinha Brasil, aí a gente trabalha na formação continuada com os professores nos polos, os objetivos, eixos, capacidades que vão ser trabalhadas e habilidades a serem desenvolvidas e procura trabalhar para preparar para essa prova, embora tenha algumas questões que não ficam muito claras para a criança e a gente fica num impasse sobre o que é que realmente está sendo cobrado ali.

(Entrevista Individual, CES_EaP8)

Sobre as duas parcerias

(...) As escolas são muito pobres, então não dá para comprar a apostila, o que eles têm é a cartilha do IDEB mandada pelo MEC. É reproduzir a cartilha, o objetivo é preparar o aluno para acertar a prova.

(Entrevista Individual, SbG17)

A preparação dos alunos para realizarem as provas é apontada por Ravitch (2011) como a maneira mais comum de burlar o sistema de avaliação nacional. A autora destaca que

A consequência de toda essa prática é que os estudantes podem ser capazes de passar no teste, mas não conseguem passar em um teste do mesmo assunto para o qual eles não tenham praticado. Eles dominam métodos de realizar testes, mas não o assunto em si. (idem, p.181)

Uma questão importante relacionada aos índices requer uma análise específica: pode a forma com que a rede funcionava antes das parcerias ter criado um ambiente favorável ao *sucesso* das mesmas? Uma rede com problemas de planejamento em todos os níveis, condições objetivas e subjetivas inadequadas para o desenvolvimento das atividades poderia propiciar que a entrada de programas com altos níveis de diretividade e controle da ação pedagógica provocassem mudanças na organização do trabalho pedagógicos mais palpáveis ou *mensuráveis*?

Esta abordagem será feita na Classe Analítica 4, onde discutimos a dinâmica do trabalho pedagógico.

5.4. Classe Analítica 3 - Qualidade na educação e as condições subjetivas e objetivas de trabalho

Enquanto fazíamos a pré-análise dos dados e a leitura flutuante, a impressão que tínhamos era que o tema da qualidade havia sido mencionado timidamente nas entrevistas individuais. Entretanto, no processo de construção deste texto e no aprofundamento das análises, foi possível identificar que os sujeitos, muitas vezes de maneira velada, falavam sobre sua preocupação em melhorar a qualidade da educação oferecida. O que nos causou grande inquietação foi perceber que as falas dos sujeitos apareciam no sentido de acreditarem que o direcionamento e o controle exercidos pelas parcerias promoviam uma melhoria da qualidade nas escolas.

[Sobre Fundação CESGRANRIO]

No caso de professor de matemática, tinha dificuldade de trabalhar com o conteúdo. Primeiro, que conteúdo de primeiro grau, as séries finais, o pessoal que tinha feito matemática não tinha dificuldade, mas só o fato de se reunir para discutir, trocar experiências, só esse fato, sem contar a outra parte que o projeto trazia, só o fato de se reunir, saber o que está acontecendo do outro, qual a metodologia que o professor usava com uma sala de aula, troca de experiência... isso não tem como mensurar, houve um amadurecimento de todo mundo. Aqui em Cáceres, era professor trocando experiência com professor de Mirassol, de Araputanga, com certeza trouxe um enriquecimento muito grande.

(Grupo Focal, CES_EaPM7)

[Sobre Fundação CESGRANRIO - Interação no Grupo Focal]

(CES_EaP34) Eu percebo uma mudança na atitude do professor, o próprio nome diz, Eterno Aprendiz, ele aprendeu que ele ia ter que estudar muito. Tinha conteúdo que o professor não sabia, e como ele ia ensinar se não

sabia? Eu lembro que a gente falava, nossa, eu tenho que estudar. Os gêneros textuais, até então, a gente não fazia muito essa discussão nas séries iniciais. Eu mesma, para ser franca, tive que voltar a estudar isso. Pedagogia não deu essa base para a gente. Nós, praticamente, alfabetizávamos como fomos alfabetizadas, como aprendemos no magistério. Então, eu acho que teve essa melhoria sim. O professor passou a estudar mais, a preparar melhor as aulas, eu acredito que houve melhoras. Pode ser que não apareçam nessas avaliações, mas que houve mudança no dia a dia da escola, houve.

(CES_EaP33) Eu concordo com a CES_EaP34, porque eu percebia a preocupação dos professores da área de Linguagem, de buscar formação, mais leituras, essa discussão que estava ocorrendo no EA sobre gêneros textuais. Houve uma preocupação de integração com outras atividades, trabalhos que estavam sendo desenvolvidos dentro da escola. Teve o Gestar também, depois, que foi uma continuação dessa discussão, desse trabalho...

(CES_CaPM4) Houve um acompanhamento muito maior in loco....

(CES_EaPM7) Houve uma melhora sim...um processo...

(CES_EaP33) Não é que a gente não trabalhava com gêneros, trabalhava, mas a gente não sabia o porquê estava trabalhando.

[Sobre Instituto Ayrton Senna]

Melhorou, ficou tudo melhor porque é mais organizado. O que a gente aprende na faculdade é muito diferente da vida da escola, a gente vai amadurecendo e aprendendo. (Entrevista Individual, IAS_EaP2)

Ah, esses programas eu considero muito bons. Porque está dando espaço e vez para o professor falar, para o professor ver o seu aluno ali dentro, né? "O que eu posso fazer mais por esse aluno? Agora eu tenho o coordenador que me ajuda. Tenho o secretário que também é responsável pelo meu aluno, porque ele tá faltando, o secretário tem que saber." Então a escola passou a ver o aluno no todo, o aluno é de todos, o aluno não é só da professora fulana, o aluno é da escola, então temos que buscar meios para ajudar. Então eu achei fantástico esse olhar, porque antes o professor era só, se vira que o aluno é teu! Agora não, agora aparece lá um gestor, o gestor também tem um relatório para fazer, online, mas tem. O coordenador pedagógico também tem. O professor do Cefapro também tem. Então a escola do polo de Cáceres é do Cefapro, é da Assessoria, está ligada à gestão da escola e o aluno é de todo mundo. (Entrevista Individual, IAS_CaG4)

Nos grupos focais, onde o tema foi abertamente debatido, esta percepção se confirmou, o que nos instigou a voltar aos dados e buscar indícios que pudessem nos mostrar que concepção de qualidade perpassavam

as falas dos entrevistados. Nesse sentido, encontramos vozes que levantaram outras questões como a participação da família e a formação continuada como influentes no processo de qualidade da escola, contudo, estas falas estão carregadas de traços em que assumem a *responsabilização* do professor pela qualidade na escola.

[Sobre Instituto Ayrton Senna]

Práticas inovadoras, professor... eu sempre falo isso, uma educação de qualidade requer professores qualificados. E qualificação não é só formação superior, mas é uma e formação contínua. Os professores se atualizando, buscando e é isso. Professor qualificado sempre... práticas inovadoras, não aquelas cristalizadas, abertas, é isso basicamente.

(Entrevista Individual, IAS_EaCP21)

Educação de qualidade é ter um professor que seja mais autônomo, que não tenha medo de investir, de inovar, de mudar. É resguardar à criança o direito que ela tem ao acesso a diferentes informações, que é o professor que está ali para mediar esse processo. Não sei, tem muitas outras coisas, mas eu foco muito no professor, porque se o professor não conseguir mediar o processo de ensino e aprendizagem essa qualidade não chega até o aluno porque esbarra nele. É ele que tem esse poder de transpor. Ontem nós estávamos falando de transposição didática. Então é ele que tem esse poder que transpor esses conhecimentos. Levar esse conhecimento até o aluno e ajudá-lo a reconstruir esse conhecimento. Agora se o professor, ele se esbarra na falta de autonomia, na falta de leituras, de estudo, de formação, fica a mesmice.

(Grupo Focal, IAS_EaCP21)

Eu vejo também a qualidade, não só por parte do professor, mas a família... se não tiver não tem como. Olha, eu tenho penado. E eu sou uma professora dedicada. E eu tenho penado com aluno, eu já entreguei livro duas vezes esse ano, o livro volta um lixo. Se eu não tiver o apoio da família meu trabalho não vai render. Não vai ter qualidade.

(Grupo Focal, IAS_EaP24)

É interessante notar que enquanto há manifestações de que o trabalho pedagógico submetido ao controle, à auditoria, ao treinamento dos alunos para as testagens é importante para a melhoria da qualidade na escola, surgem também vozes que destoam, levantando outros aspectos importantes,

como a autonomia, ao mesmo tempo em que assumem uma *autorresponsabilização* (Damasceno, 2010) pela garantia de sucesso dos alunos.

Destaca-se, também, a fala de uma professora sobre certa hierarquização interna, feita por dentro da escola, quando são escolhidos os melhores professores para assumirem determinadas turmas. Parece-nos, neste sentido, que a *regulação social* (Barroso, 2003) se apresenta neste contexto, ao percebermos a contradição presente nesse processo de decisão entre quem está apto ou não para fazer parte do trabalho.

A atribuição de turmas e aulas em todas as escolas da rede é feita por um processo que acontece em duas etapas: *Contagem de Pontos e Atribuição de Classes e Aulas*, que ocorrem entre o fim de um ano letivo e o início de outro. É instituída uma comissão em cada escola, orientada por uma Normativa⁶³ da SEDUC/MT, que recebe dos profissionais da educação seus documentos que certificam quanto à formação acadêmica, qualificação profissional, participação em cursos de formação continuada, seminários e congressos, além de atividades rotineiras da escola. A comissão contabiliza os pontos de cada profissional e posteriormente é divulgada uma lista com a classificação dos mesmos. Ao terminar o período de matrículas, acontece uma reunião para que, de acordo com seu posicionamento no *ranking* da escola, os professores escolham a(s) turma(s) em que irão trabalhar durante o ano. No caso do trabalho com o IAS, os professores eram selecionados pela equipe pedagógica de acordo com o perfil necessário para fazerem parte do projeto, o que demonstra a arbitrariedade com que se dava este processo.

No Instituto Ayrton Senna tinha o seguinte: “Vocês vão selecionar os melhores alfabetizadores. A escola que tiver o melhor alfabetizador você pega para o Programa.” Porque era uma filosofia do Instituto. Alfabetizador tinha que ser os melhores, para alfabetizar. Inclusive eles brigavam com a SEDUC porque eles queriam que este professor fosse melhor remunerado. Porque a responsabilidade do alfabetizador, eles ainda concordam que é maior do que dos demais. Depois que o aluno está alfabetizado é mais fácil trabalhar com o aluno.

(Entrevista Individual, IAS_CaG25)

⁶³ Publicada anualmente.

Há falas, principalmente de uma coordenadora pedagógica, que sinalizam uma percepção bastante enviesada desta forma de decidir quem seriam os professores, naturalizando a *escolha por indicação* como forma de seleção dos trabalhadores, o que pode se configurar como perda da autonomia da escola, quando destaca que

Os professores não eram escolhidos, eram convidados a trabalhar nas turmas do Se Liga. A gente convidava aqueles que eram indicados como os melhores. Mas nem sempre eles aceitavam, então a gente convidava outro, depois outro... Então tinha vezes que o professor que aceitava, nem era o melhor da escola, mas nas reuniões [com o representante do IAS] eles diziam que tinha que ser o melhor professor. Mas se não tinha, ia fazer o quê?

(Entrevista Individual, IAS_CaG4)

A visão de que educação de qualidade é aquela que atende ao que é cobrado nas avaliações se fez presente nas entrevistas, ganhando destaque os professores que acreditam ter aprendido melhor como trabalhar com gêneros textuais, com a leitura diária ou com conteúdos de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Voltamos aqui ao *estreitamento curricular* como a banalização do planejamento educacional centrado no “vamos ensinar o básico” aos alunos, sendo que com este tipo de pensamento fica *de fora a boa educação que sempre será mais que o básico*.

[Sobre Fundação CESGRANRIO]

Até então, a nossa preocupação maior era com a linguagem, o aluno tinha que saber ler e escrever, a matemática era deixada um pouco de lado. E com isso, a maioria dos professores têm uma certa dificuldade com a matemática, simplesmente não trabalhava. O aluno chegava lá, terceira, quarta série, sem os conhecimentos básicos da matemática. E a gente começou a ter essa preocupação, não é novo, porque a gente começou a ver isso com os PCNs, mas não colocamos em prática ainda. Eu lembro de oficinas com o professor CES_CaPM32 em que ele colocava questões de matemática de terceira série e não conseguíamos resolver. Por isso, quando se fala do EA, a gente tem que ficar estudando constantemente, porque se o professor não sabe como é que ele vai ensinar o aluno? E o que a gente percebeu também foi a questão do letramento matemático. Aí começou a abrir as portas, assim, os exercícios que a gente trabalhava eram muito mecânicos, não faziam muito sentido para

os alunos. Aí, nos encontros, a gente já começou a ver o surgimento dessa matemática, trabalhando com a realidade.

(Grupo Focal, CES_EaP34)

A contradição entre o que se considera como qualidade no setor privado, dentro da lógica da meritocracia, da hierarquização e da testagem, e a busca da escola com *qualidade social* (Silva, 2009; Betini, 2009) aparece nas palavras de um ex-gestor, que encerrou nossa entrevista com um grande desabafo:

Será que aquilo é qualidade, com provas meramente conceituais? Quando a gente ainda tem uma discussão numa escola organizada, que não é só conceitual. Esse IDEB vai responder para quem? É uma qualidade de aprendizagem para o Brasil? Ou é para responder para uma qualidade educacional brasileira para o estrangeiro, para órgãos internacionais? Para que essa sangria toda? Essa qualidade lá, que o governo federal quer, é qualidade que nós queremos para nossas escolas? Eu acho que não. Quando você olha pelo lado governamental, está tudo bem, eles acabam fazendo. Quando você vai conversar com o educador, professores, você encontra uma contradição, porque não é a qualidade que a gente gostaria mesmo. Há uma controvérsia muito grande e um problema muito mal resolvido. Em Mato Grosso, tem um município que subiu o máximo que ele podia subir. O IDEB só vai melhorar o rendimento de aprendizagem. Os outros indicadores foram maquiados e eles não conseguiram subir. (...) tem muita escola tentando se organizar para fazer enfrentamento, às vezes muito solitariamente e a escola tem sido cobrada pelo IDEB e mais nada. A escola, os professores não se preocupam nem em escolher o livro didático, aquele mal necessário, porque agora vem a cartilha pronta do IDEB, que é para treinar o aluno, para responder à prova. Isso é um absurdo, é o fracasso total da gestão, é nosso, não é da aprendizagem. (...) As escolas são muito pobres, então não dá para comprar a apostila, o que eles têm é a cartilha do IDEB mandada pelo MEC. É reproduzir a cartilha, o objetivo é preparar o aluno para acertar a prova. A escola não tem qualidade de ensino porque virou um pânico, que a escola tem que ter vergonha de si mesma se não vai bem, a diretora da escola é sacrificada, a escola é mal vista, a escola é para mídia. Então, tem uma perseguição velada à escola, pelos indicadores do IDEB. Não vou falar que tem a mesma qualidade para todo mundo, eu não vejo mesmo. Não existe uma aprendizagem humanista como a gente quer, exigindo uma prova, até porque tem professores muito bons no nosso estado e que ensinam muito mais do que é exigido numa prova. Nossos professores ensinam compaixão, tolerância, solidariedade, trabalham com a diversidade, enfrentam questões de gravidez precoce na escola, enfrentam violência, droga e ainda assim estão ensinando coisas que não tem no Prova Brasil.

(Entrevista Individual, SbG17)

Nesta fala notam-se diversas nuances de aspectos já apresentados nesta e nas classes anteriores, como, principalmente o questionamento dos objetivos da avaliação em larga escala, e as formas diversas com que o trabalho nas escolas tem se direcionado para dar conta de melhorar a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa/Leitura e Matemática, em detrimento de todos os outros saberes a serem desenvolvidos no ambiente escolar.

Nesta contradição, passamos a analisar uma classe que emergiu fortemente dos dados e que se refere à dinâmica do trabalho pedagógico, abordada nas próximas páginas, com destaques para aspectos de crescimento e de dificuldades encontradas pelos professores no trabalho com os princípios das organizações parceiras, bem como das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

5.5. Classe Analítica 4 – Dinâmica do trabalho pedagógico na lógica das organizações parceiras

5.5.1 Preparação para o trabalho com as parcerias

Apresentamos, nesta temática, os episódios que se referem à forma como se deu a preparação dos professores para o trabalho com as parcerias, não apenas no início das mesmas, mas durante a vigência dos convênios. Há também os trechos em que os mesmos relatam suas percepções sobre a importância da formação e as dificuldades encontradas para realizar as atividades formativas.

É muito importante retomar o fato de que a SEDUC/MT tem como uma das diretrizes de trabalho a formação continuada, desenvolvida pelo CEFAPRO em seus Polos de atuação. Esta formação é alicerçada, principalmente, no Projeto *Sala de Educador*, que acontece nas escolas, quinzenalmente, e é desenvolvida pela equipe pedagógica de cada escola,

com o apoio dos professores formadores do CEFAPRO. No momento da implantação das duas parcerias, este projeto estava em pleno funcionamento, mas com a entrada dos convênios, a configuração do mesmo se modificou.

Intriga-nos a declaração de um dos gestores entrevistados quando, em uma Secretaria em que existe um órgão específico para formação continuada, este afirma:

Nós tínhamos, em nossos quadros, um número muito pequeno para fazer formação nas escolas para a gente atingir um pouco essa qualidade de educação básica principalmente. (Entrevista Individual, SbG17)

O que nos parece é que o mesmo busca justificar a contratação da parceria, aqui especificamente a CESGRANRIO, pois um dos aspectos mais levantados pelos professores foi a insatisfação com a entrada de uma instituição de outro estado para fazer um trabalho que poderia ser desenvolvido pelos professores da UNEMAT ou da UFMT, para não citarmos os próprios professores dos CEFAPROS. Em momento posterior da entrevista, o mesmo informante relata como acontecia a organização dos momentos de formação:

Eu acompanhava o andamento do projeto, mas a gente estava para avaliar também o projeto da Cesgranrio. Depois de cada encontro, a minha equipe avaliava o projeto e não tivemos nenhum problema de encaminhamento. Não enfrentamos nenhum problema ou barreira no encaminhamento. A Cesgranrio acertou todos os encontros, sem atraso, sem problema, e fomos acreditando mais no projeto porque todos os formadores que vinham do Rio de Janeiro eram doutores nas suas áreas. Profissionais altamente classificados. Teve uma época que recebemos 22 professores da Cesgranrio, com deslocamento de passagens aéreas diárias para Cuiabá e distribuimos esses doutores por todo estado. (Entrevista Individual, SbG17)

Ainda que as parcerias tenham uma tônica muito distinta, o início das atividades foi bastante semelhante, com a reunião de um grande número de professores para serem formados em um encontro de carga horária máxima de 40 horas, no início do ano letivo.

No caso do Eterno Aprendiz/CESGRANRIO, a tônica estava nos grandes encontros formativos, quando professores saíam de seus municípios para a sede do CEFAPRO e participavam dos encontros com os professores da fundação. Em Cáceres reuniam-se cerca de 750 professores, entre pedagogos/unidocentes, professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Os sujeitos relataram que houve a formação no início das duas parcerias, mas as opiniões sobre a consistência e a utilidade das mesmas são controversas entre os professores. Percebe-se que o fato de saírem de suas escolas e/ou municípios para fazer cursos é valorizado pelos sujeitos, entretanto, há reclamações acerca de não terem informações mais completas antes dos encontros, o que ocasionava insegurança e confusões.

[Sobre Fundação CESGRANRIO]

Eu me lembro que tivemos várias formações, nós tivemos contato com vários professores da Cesgranrio. Nós tínhamos reuniões e discutíamos o que estávamos trabalhando e como fazer o repasse para os professores posteriormente. A gente ia para Cuiabá, os grupos do Cesgranrio vinham, tinha multiplicadores de vários municípios e nos reuníamos lá, era passada toda a proposta, teria um encontro com todos os professores. Antes, a gente ia para Cuiabá, tínhamos o contato com o material que ia ser repassado para os outros professores, a gente tinha contato, discutia, fazia reuniões com os grupos, cada um com sua área. Português tinha os dois níveis, Matemática, os dois níveis. (Entrevista Individual, CES_EaPM3)

Uma coisa que eu posso dizer, que foi muito ruim, foi o tamanho dos encontros. Muitos professores, talvez se tivesse mais pólos, se tivesse acontecido em vários municípios, talvez fosse melhor. Se há uma coisa que eu criticava e critico até hoje é o tamanho dos encontros. Era muita gente. Apesar de que muitos professores acham que é formação quando é feito desse jeito. Se você vai lá na escola e faz com um grupo pequeno eles não consideram. Muitas vezes não levam a sério. (Entrevista Individual, CES_CaPM13)

E aí era assim: muito texto, muita leitura, tinha todo um cronograma, era bem cansativo. Mas tinha toda uma proposta. (...) A minha lembrança, como já faz um certo tempo, o que eu tenho de lembrança mais próxima são os estudos. Muita leitura, muito texto, eram cadernos imensos, muitos textos para questão de fundamentação mesmo. A gente via que tinha uma preocupação em

fundamentar e o professor tem uma preocupação em metodologia, quer metodologias para ajudar na prática, né? (Entrevista Individual, IAS_EaP26⁶⁴)

Já sobre a formação dos envolvidos com o IAS, os sujeitos relatam que houve um contato inicial da equipe da SEDUC e do representante do instituto com os profissionais que seriam responsáveis pelo “repasso” da formação aos professores que trabalhariam nas turmas do Se Liga e do Acelera, posteriormente aos que trabalhariam com o Circuito Campeão. A forma como foram organizados estes encontros foi muito questionada pelos entrevistados, ou por serem encontros pontuais e destinados a poucos, ou por considerarem insuficientes tanto a carga horária quanto o conteúdo trabalhado.

[Sobre Instituto Ayrton Senna]

O primeiro passo foi a formação, tanto nós coordenadores regional, como os professores e coordenadores locais. Ficamos uma semana em Cuiabá capacitando. E todos os meses íamos para ser capacitados, e no retorno capacitar nossos professores, até mesmo o Secretário do Município, o da Educação, o diretor da Escola. Todo mês tinha uma reunião com todos. (Entrevista Individual, IAS_CaG25)

Tive formação em Cuiabá, uma semana, e a capacitação tinha pessoas de fora que já tinham uma bagagem, parece que alguns componentes do projeto Ayrton Senna, foi muito bom e deu para a gente fazer um trabalho bem...(Entrevista Individual, IAS_EaP1)

Na época da implantação do Circuito Campeão, eu tinha acabado de assumir a função de coordenadora pedagógica, experiência nova, e naquele momento nós tivemos uma semana de capacitação em Cuiabá, os coordenadores pedagógicos, sem saber o que teria lá, e articuladores. Tivemos uma semana de capacitação sobre o circuito Campeão, com todas as atividades desse programa, e, no retorno, tivemos que fazer o repasse aos professores das primeiras séries.(Entrevista Individual, IAS_EaCP21)

Capacitação, teve professor que foi lá, passou um fim de semana, veio e entrou dentro da sala de aula. Acho que faltou essa preparação. Penso que poderia ter trabalhado um dos livros. Eu fui a uma reunião só lá, como coordenadora. No Se Liga, como professora, eu passei uma semana lá, mas no Acelera foi só uma reunião. (Entrevista Individual, IAS_EaP24)

⁶⁴ Este sujeito participou da pesquisa por sua atuação junto aos programas do IAS, mas durante a entrevista acabou abordando aspectos da parceria com a CES.

Não era uma coisa específica não [a formação]. Era uma questão mais de coordenação. Nós tivemos acho que um ou dois encontros, um pra falar que ia implantar e o outro... Eu nem sei se teve o segundo. Mas assim, o que a gente tem de lembrança, porque são tantas coisas no dia-a-dia, que o que fica mais marcado geralmente ou é coisa muito boa ou é muito ruim, né??? (risos) Então muito ruim era a coisa querendo engolir a gente com tanta coisa que tinha que entregar! É isso que eu lembro, né? (Entrevista Individual, IAS_EaP26)

As formações eram com os coordenadores e não com os professores, que a gente considerava insignificante no sentido que se propunha. A gente fazia formação com o coordenador, mas quem era o coordenador? Às vezes, você abarcava uma discussão em que o professor tinha mais condição de participar do que o coordenador, porque ele não tinha experiência de sala de aula, muitas vezes não tinha formação em pedagogia, entendeu? Teoricamente, para o instituto, o coordenador ia fazer o repasse, usava-se esse termo, e na nossa concepção, não considero que esse repasse ocorre, ou seja suficiente e tínhamos também a reclamação do professor. Quando chegava ao professor, o que a gente tinha pensado não chegava. A discussão sobre uma proposta, uma sugestão, não chegava. Então pulverizava nessa saída daqui para a escola, alguns coordenadores iam lá e faziam. Formava-se esse coordenador aqui, chegava na escola pulverizado, quando não chegava tudo ao contrário. Coisas assim, que você dizia, quem falou isso? Você. Era complicado. Tornou-se muitas vezes um problema porque o coordenador não compreendia. A interpretação ficava comprometida. Para fazer com os professores, nem espaço físico tínhamos. Nós temos 70 escolas, multiplica... Eu não fiz o cálculo... Nessa formação agora, nós tivemos que fazer 4 encontros com 150 pessoas. (Entrevista Individual, IAS_CbG22)

Especificamente sobre a formação realizada pelas equipes do IAS, percebe-se claramente que, ainda que os momentos formativos fossem realizados periodicamente, a maneira da organização dos mesmos deixava um vácuo no processo, por se constituir em algo em que um sujeito (coordenador pedagógico, por exemplo) recebe a formação e se responsabiliza a repassar para os outros colegas. Observa-se pela opinião dos entrevistados, que isto compromete a credibilidade do trabalho que está sendo desenvolvido.

No Eterno Aprendiz/CESGRANRIO, ocorria o mesmo com os Professores Multiplicadores, mas não surgiram questionamentos significativos acerca da validade destas formações. Acreditamos que isso ocorre porque a dinâmica de trabalho é distinta: enquanto no IAS os professores que estavam em efetivo exercício nunca tinham contato direto com representantes do

instituto, no Eterno Aprendiz, os encontros formativos eram intercalados, ora ministrados por professores da própria fundação, ora ministrados pelos professores multiplicadores.

O que se percebe é que a partir das falas dos sujeitos e seus relatos, em ambos os casos, a formação se deu de maneira tardia e difusa no início dos convênios e posteriormente permaneceram apresentando lacunas que se tornavam campo fértil para o aumento da sensação de insegurança para desenvolverem o trabalho pedagógico. Poderemos ver mais claramente estes aspectos no tópico que analisa a Dinâmica do Trabalho Pedagógico.

5.5.2. Condições objetivas e subjetivas de trabalho – o dia-a-dia dos profissionais da educação e as contribuições das parcerias

Esta temática foi recorrente durante todo o processo das entrevistas individuais e grupos focais. No caso das entrevistas, não fazíamos nenhuma pergunta direta sobre este aspecto, mas as impressões, angústias e momentos de crescimento observados pelos sujeitos surgiam em suas falas, sendo que nos grupos focais se referiram mais diretamente aos aspectos que impactavam sua prática pedagógica e a organização da escola.

O cenário que se constituía no momento da entrada do Eterno Aprendiz nas escolas era de grande insatisfação (Amaral, 2006) por parte dos professores com os rumos que os Ciclos de Formação Humana, até então chamados de Escola Ciclada de Mato Grosso, vinham tomando, com uma crescente banalização da avaliação pela ausência da reprovação nos moldes antes adotados. Desse modo, os depoimentos dos sujeitos quando indagados sobre as modificações ocorridas em sua prática pedagógica, dão a entender, à primeira vista, que os impactos das parcerias seriam positivos. Vejamos os episódios para analisarmos nas páginas seguintes:

No meu caso, eu percebi mudança no planejamento, eu passei a explorar melhor os textos que eram trabalhados... era meio que... a gente trabalhava mas não tinha o objetivo claro. E também contribuiu com a diversidade textual. Até então a gente achava que na alfabetização a gente tinha que trabalhar com textos simples, não poderia exigir tanto do aluno. A partir daí eu comecei a variar bastante nos tipos de texto. (...) Porque a gente sabia que era necessário alfabetizar usando os textos, mas a gente não sabia que tinha assim um modelo de como fazer. E esse manual do Eterno Aprendiz ele veio assim com vários passo a passo para trabalhar cada gênero e aí com o tempo a gente só ia adaptando, né? A gente já tinha o como fazer, o modelo que a gente só ia adaptando à turma depois. (Grupo Focal, CES_EaP34)

Mudou muito a escola. Até entre, o relacionamento entre os colegas eu percebi isso, porque muitas coisas que aconteciam: Ah, o Se Liga não pode. Porque era cobrada uma outra rotina e a gente viu assim... que mudou, teve um impacto. Eu percebi principalmente assim, começou no mês de abril. Já tirou o professor que estava lá dentro da sala, pra ir pra outra sala. As crianças foram remanejadas também, nós professores continuamos fazendo a nossa formação normal. E tinha a outra de 15 em 15 dias. Carga-horária extra. Uma que a gente tinha que acompanhar o que a nossa articuladora, o horário que ela podia, e a maioria, só tinha eu de efetiva, o resto era, as outras eram interinas. (Grupo Focal, IAS_EaP24)

O que eu percebi que aconteceu em algumas escolas, é que houve uma divisão no trabalho da equipe de coordenação. Ficava visível na escola quem era, se uma escola tinha duas coordenadoras que respondiam por toda a educação básica, ela foi dividida. Uma era coordenadora do Circuito Campeão e a outra era coordenadora da escola. A que era coordenadora do 'Circuito Campeão' não coordenava formação continuada projeto sala de professor, enquanto que a outra que não respondia pelo circuito era responsável por toda a escola e por toda a formação continuada. E aí com o tempo passou a ter assim um certo louvor pelo programa. Eu diria que é só expressão, porque a gente ouvia o depoimento assim das coordenadoras no momento de formação aonde nós reuníamos aqui no CEFAPRO todas as coordenadoras, independente de programas na escola, então as coordenadoras do circuito diziam assim: é, eu acredito que até por inocência mesmo: 'olha, o circuito campeão é maravilhoso, agora nós podemos entrar na sala de aula e acompanhar as atividades dos alunos', como se antes do programa isso não precisasse acontecer. (Grupo Focal, IAS_CaG20)

Primeiro passo que eu vi da mudança visível do planejamento foi planejar coletivamente entre os professores que eram do programa. (...) E juntos ali, discutiam ali, o que foi possível, o que não era possível, o que tinha de

ajustar, mas dentro do fluxo. Porque tudo tinha que estar voltado, direcionado para o fluxo. Então primeira coisa que eu ouvi que mudou muito foi a organização de planejar coletivamente. (Grupo Focal, IAS_CaG4)

Enquanto formadoras aqui, mexeu muito conosco também, porque a gente teve que direcionar o trabalho né, direto pra acompanhar realmente o Circuito Campeão, porque não dava pra atender outras coisas. Não tínhamos como fazer, porque tínhamos todos de cuidar de toda a inserção, de tabular todos esses dados, porque a gente mandava esses dados tabuladinho pra ela [para a representante do IAS no SEDUC], pra ela fazer os gráficos pra cruzar os dados, e na escola também, eu penso que ficou a mesma coisa, porque nós ficamos assim, aí agora são as meninas do programa, e não podia fazer outra coisa. (Grupo Focal, IAS_CaG4)

É visível na abordagem feita pelos professores a correlação que os mesmos fazem entre a mudança da organização do trabalho pedagógico na escola e em sua própria prática e o direcionamento dado pela CESGRANRIO e pelo IAS. Todavia, o que podemos perceber é que ocorre uma valorização excessiva dos meios de controle exercidos, principalmente pelo IAS, e o preenchimento de relatórios e planilhas. A menção ao planejamento feito coletivamente nos remete ao fato de que, na verdade, acabava sendo uma padronização das aulas, pois os professores se reuniam com seus coordenadores para planejar em conjunto, mas ao fim das reuniões, *o que um trabalhava numa escola, o outro trabalhava na outra escola também* (Grupo Focal, IAS_EaCP21).

Durante a coleta de dados, tanto nas entrevistas individuais quanto nos grupos focais, os nossos informantes mencionaram modificações ocorridas em sua prática pedagógica em decorrência das atividades desenvolvidas nos programas das duas parcerias. Foi possível selecionar episódios relacionados a esta temática mesmo nos momentos das conversas em que os sujeitos não eram indagados sobre este tema.

Foi recorrente entre os sujeitos a percepção de que os programas do IAS contribuíram significativamente para mudanças no trabalho com a leitura, na forma de planejar as aulas e no controle do tempo. Já sobre o Eterno Aprendiz, o que mais se destacou foi o trabalho com gêneros textuais e o uso de material concreto nas aulas de matemática, como podemos perceber nos episódios selecionados:

Eu fiquei realmente empolgada com o projeto do Aprendiz, porque para mim ele vinha mesmo suprir a deficiência. Porque como falei antes, eu tive contato com os professores em Cuiabá e a minha preocupação era muito grande, porque eu já tinha experimentado isso aqui em Cáceres que o pedagogo, em grande parte, ele não gosta muito de matemática, tem dificuldade em matemática. Eu já vi depoimentos em que professores disseram: eu fiz pedagogia porque eu não gosto de matemática. (Entrevista Individual, CES_EaPM3)

No final das contas, a gente ganhou em muitas coisas e hoje eu trabalho muito os gêneros [textuais]. Foi uma ferramenta nova e aquele material era muito rico. (...) A questão dos gêneros mesmo, gêneros textuais, que nos possibilita olhar para cada texto e lembrar do nosso aluno, e antes a gente pegava os textos e não tinha essa visão, do que era por exemplo um panfleto, um tablóide, um jornal, a gente ficava mais na base do texto de narração, dissertação, descrição, tal qual a gente aprendeu. A contribuição maior foi essa, de dar ao nosso aluno essa capacidade nessa área da linguagem dando ênfase ao gênero, isso contribuiu sim. (Entrevista Individual, CES_EaP8)

O material, que vinha todo apostilado para a gente trabalhar, pelo menos naquela época, eu percebi que o pessoal trabalhava em sala, porque tinha atividades interessantes. Por exemplo, o material dourado para trabalhar Matemática, que dá para trabalhar as operações, coisas desse tipo, que antes eu não via tanto divulgar, e que no Eterno Aprendiz eu vi bastante divulgação, eu percebi que a partir daí começou a trabalhar mais com isso, então teve um efeito. Acho que como trabalhava com atividades diferenciadas, digamos, atividades mais práticas, problemas com questões mais práticas, acho que para o aluno foi significativo, porque trabalhava coisas mais reais. (Entrevista Individual, CES_EaPM11)

Eu acredito que foi positivo. Na minha leitura foi o que deu partida para o estudo de gêneros textuais. Estava já lá nos PCNs, e nunca tinha sido levado a sério até aquele momento. O Eterno Aprendiz foi o ponto de partida para isso, que hoje já está em um estágio adiantado, da necessidade de que esses gêneros textuais sejam entendidos, diferenciados, interpretados, eu considero positivo. Eu quero crer que avançou o entendimento de que não tem outra forma de adquirir proficiência em língua portuguesa tanto na escrita e leitura de texto. Eu quero acreditar que houve avanço. É lento, mas quero acreditar. (Entrevista Individual, Ces_EaPM13)

[O que ficou do Eterno Aprendiz?] Essa localização mais especializada nas áreas, essa discussão do conteúdo, porque o PCN em Ação pulverizou a formação em questões educacionais, nas questões de avaliação, metodologia, avaliação, planejamento geral, e outras questões globais da escola. Daí vem o Eterno Aprendiz focando a avaliação, mas com conteúdo de língua portuguesa e matemática, já fez uma direção, e algumas coisas vão ficando... Graças a Deus, porque senão seria um desperdício. (Grupo Focal, CES_CaPM13)

Ah, foi uma mudança grande. Foi uma bagagem muito grande para mim, eu aprendi muito. Lógico, que o movimento na sala de aula foi outro. Foi muito puxado, foi, tinha dia que a gente falava, não aguento mais isso, mas para quem fez direitinho, foi puxado, teve dia que eu fui dormir tarde da noite, porque tinha que fazer. Para mim foi muito bom. (Entrevista Individual, IAS_EaP1)

Vamos falar pela parte pedagógica. Eu achei que foi bastante positiva, porque não tinha como mascarar, sabe? Se colocasse que o aluno leu e depois vinha a avaliação e o aluno não conseguia fazer na prova aquilo que tinha trabalhado. Então o professor falava assim pra nós. Eu avalio assim bastante positivo na parte pedagógica. Porque apareciam dados reais... o professor começou a olhar diferente pro aluno, começou a perceber o problema do aluno e começou a ficar preocupado. Porque ele informava pra mim hoje, nesse mês, que ele tinha dez alunos lendo e cinco alunos copiando, eu fazia cruzamento de dados... ué... se tem 10 lendo e 5 copiando e os outros 5 que ficou faltando? Isso começou a gerar uma certa incomodação para o professor. Ele começou a trabalhar pra esse aluno que estava só copiando. (Entrevista Individual, IAS_CaG4)

Primeira coisa que mudou, foi que quando entrei no treinamento lá, foi falado muito para a gente: o aluno não pode perder hora, não pode perder dia letivo. Você não pode dispensar o aluno para uma reunião, por qualquer motivo, porque tem escola que dispensa os alunos para fazer uma reunião por meia hora, uma, duas horas e isso foi trabalhado lá em Cuiabá muito com a gente para não acontecer isso. E quando a escola, às vezes, dispensava os alunos por alguma coisa, a gente continuava na sala trabalhando e a gente era muito criticada por isso. Eu vou te falar a verdade, para mim, não mudou muita coisa não, porque desde que eu entrei no Magistério, eu sou do tipo de professora que se for para ir para a escola para fazer de conta, eu prefiro não vir. O Se Liga, para mim, contribuiu para aumentar minha base, porque tudo que é bom não deixa de dar uma contribuição, então, eu acho que é isso. (...) Acho que a maior contribuição foi a de colocar para o aluno que ele precisa ter responsabilidade, ele precisa ter compromisso com o dia dele na escola. A família também. O Se Liga trabalhou muito a família, trazendo-a pra dentro da escola. E quando a gente tinha um problema e a família não ligava, era acostumada a deixar a coisa correr, tinha a nossa coordenadora que ia atrás, ia nas casas, quer dizer, buscava mesmo trazer a família para acompanhar o filho. Eu tive dias de receber mães em minha casa, porque ela não tinha tempo de vir na escola, porque estava trabalhando, e ela ia lá em casa para a gente conversar sobre a dificuldade da filha, tudo. Eu acho que uma das coisas que ficou foi o compromisso e a responsabilidade deles para com a escola. (Entrevista Individual, IAS_EaP6)

No Se Liga eu aprendi que deveria deixar os livros expostos para que eles pudessem a toda hora pegar, ficar lendo, mesmo aqueles que não sabiam ler, para ficar folheando para despertar o gosto pela leitura. Para mim, o que ficou mesmo foi essa coisa de quase obrigar o aluno a ler. E ele vai pegando gosto pela leitura. (Entrevista Individual, IAS_EaP6)

Primeiramente, a diferença foi o planejamento. Não tinha o hábito de planejar. Faziam lá o planejamento anual, punha dentro de uma gaveta e ano que vem

se faz novamente. O diferencial foi esse. A gente trabalhava em cima de um planejamento semanal. Cria-se o hábito. Outra coisa que a gente observou, é que professor que não gostava de ler, teve que ler muito. Além dos livros paradidáticos, que o programa deu para cada escola, para cada turma, x número de livros, eles tiveram que ler para poder cobrar dos alunos. (Entrevista Individual, IAS_EaCP15)

O que eu acho é que em relação a essa organização e sistematização do trabalho pedagógico foi positivo, extremamente positivo no sentido de dizer: “olha coordenador pedagógico, a sua função é essa, acompanhar a aprendizagem dos alunos. Professor, os alunos do 1º ciclo precisam trabalhar leitura.” Isso foi positivo. (Entrevista Individual, IAS_CaG20)

Não vi diferença. Isso era assim visível em relação à ficha de leitura. Quantos livros o aluno tinha lido, mas nessa ficha tinha o desempenho do aluno em leitura, como ele estava. Muitas vezes os dados não batiam, porque os professores tinham dificuldade de ter essa compreensão. Muitas vezes a quantidade de livros, o livro podia ser de imagem. Tinha lá uma quantidade enorme de livros lidos, aí quando chegava no resultado do processo de aquisição de leitura e escrita, aí, que tinham os entraves, porque não batiam os dados. A prática não mudou muito, talvez, o planejamento e, mas talvez o planejamento ainda tenha ficado no lugar de um documento burocrático que precisa ser feito e precisa ser entregue. O planejamento melhorou, mas, a prática, não vi muita diferença. (Entrevista Individual, IAS_EaCP21)

A única coisa que eu vejo, que esse acompanhamento, do professor sentir que tinha uma direção a ser tomada, que não tava mais tudo a Deus dar, como eu quero, como eu acho, por que tem que seguir a rotina, um ponto positivo que eu vejo é isso. (Entrevista Individual, IAS_CbG5)

Quando chegou o projeto na escola, toda aquela questão metodológica que eles também trouxeram, eles pensaram muitas coisas, resgataram muita coisa que nos últimos dez anos tinha ficado um pouco de lado, por exemplo, a importância do planejamento, a importância da rotina do dia, a importância da tarefa para casa. Então, não era nada novo, eles resgataram algumas questões que tinham sido perdidas, deixadas de lado e aí, o professor pensou, é por aqui, eu tenho alguma coisa direcionada, eu precisava disso. (Entrevista Individual, IAS_CbG12)

As vozes destes sujeitos que se levantam para dizer que a partir da chegada das parcerias é que aprenderam a trabalhar gêneros textuais, conteúdos matemáticos, que dizem observar grande mudança no planejamento e na atuação da coordenação pedagógica confirmam nossas suspeitas de que o trabalho pedagógico até a entrada dos convênios vinha ocorrendo de maneira tão desordenada e/ou descompromissada, que a chegada de projetos que direcionam a prática pedagógica através da intensificação do controle e da cultura da auditoria (Taubman, 2009) se transforma na tábua de salvação para

as escolas. Contudo, o que de fato acontece é a utilização de *receitas padronizadas* que, treinadas incansavelmente por professores, coordenadores e, conseqüentemente, alunos, geram a impressão de surtir efeito positivo rumo à melhoria da qualidade da escola.

Entendemos que o enfoque na padronização da rotina de aula, no planejamento coletivo que se torna uniforme, e nas metodologias direcionadas ao trabalho prioritário da Leitura e da Matemática acabam por corroborar a volta das escolas ao tecnicismo ou, nas palavras de Freitas, ao neotecnicismo:

Para o neotecnicismo, a educação somente pode melhorar por adição de tecnologia e aumento de controle – sobre diretores, professores e alunos – via avaliação de “standards” internacionais de desempenho, responsabilização e técnicas de pagamento por meritocracia combinadas com privatização. Largamente testada nos Estados Unidos, amplia-se agora na Inglaterra com a volta dos conservadores ao poder e, no Brasil, ganha força ao nível dos Estados e Municípios. Há no Congresso a discussão do PNE e da Lei de Responsabilidade Educacional que, se não acompanhadas, poderão facilitar a proliferação desta visão. (2013, p. 59)

Neste sentido, voltamos à análise feita na Classe Analítica 2, da Avaliação, quando destacamos que, anteriormente à chegada das organizações parceiras e durante a vigência dos contratos, outras ações eram desenvolvidas pela secretaria com o objetivo de melhoria da qualidade, dos índices ou da proficiência. A diferença é que estas ações não tinham o alto grau de sistematização e controle que a CESGRANRIO e o IAS imprimem ao seu trabalho. Assim, fica mais fácil para os professores terem a sensação de que a melhoria é proveniente das parcerias e não de um conjunto de ações que impactam toda a organização da escola.

5.5.3. Trabalho docente, intensificação, sobrecarga e precarização

Os episódios aqui apresentados relatam aspectos diversos do dia-a-dia dos profissionais em suas atribuições com as organizações parceiras. Muitos deles se remetem conjuntamente às questões das dificuldades em executar as atividades e a sobrecarga de trabalho. Repetidas vezes observamos que os professores, ao mesmo tempo em que consideram as parcerias responsáveis pela melhoria dos índices e da proficiência, pela melhoria da qualidade das aulas, apontam o quanto foi sacrificante desenvolver o trabalho dentro dos padrões exigidos, em especial pelo IAS. Apple (1995, p. 142) destaca que a intensificação do trabalho do professor faz parte do processo mais recente de racionalização e controle praticados nas escolas, proveniente de todo o processo de reformas que analisamos no quadro teórico deste texto.

Observemos alguns episódios que nos mostram de que forma estes profissionais se organizavam para darem conta das demandas do trabalho com as parcerias, sendo que os casos que ilustram a intensificação do trabalho pedagógico apareceram nos dados referentes ao IAS.

Por isso, o programa, que tem alguns aspectos positivos, mas tem alguns aspectos negativos, que são da burocratização, para o professor que trabalha essa modalidade, no circuito campeão, ele tinha que ser exclusivo daquela escola, para que no período contrário pudesse estar dando suporte para responder às questões, analisar, e toda sua formação continuada ser à luz que ele pegou de eficiência na sua prática.

(Entrevista Individual, IAS_CaG16)

Com alguns problemas burocráticos do programa, nós tivemos que criar o material do programa, tivemos que elaborar todas as fichas, até que o material chegasse à escola, a partir de um modelo que foi entregue a nós no momento da capacitação, já impressa, e tivemos que elaborá-las para que o programa começasse. Minha função, enquanto coordenadora era fazer todo acompanhamento, além da formação com os alfabetizadores, todo acompanhamento em sala de aula, com os resultados, que o programa exigia dos professores. (...) A burocracia, a questão do sistema, que exigia prazos e datas, e o programa não estar adequado a nossa realidade, porque se você estivesse trabalhando um conteúdo da cidade, por exemplo, do pessoal da pesca, às vezes, não tinha aula na escola porque já estava no nosso

calendário, e tinha que cumprir a agenda do programa, então, isso destoava completamente. A gente não tinha a liberdade de adequar toda essa parte burocrática do programa a nossa realidade. Um programa muito fechado.

(Entrevista Individual, IAS_EaCP21)

A gente tinha que fazer a formação com os coordenadores, uma vez por mês, com todos os coordenadores do polo de Cáceres. Nós fazíamos isso por município. Então, por exemplo, aqui a gente fazia só com os coordenadores daqui, terminava a gente ia para os municípios. Em cada município a gente passava dois dias trabalhando a formação, mostrava os dados que a gente trazia da... a agenda nossa era feita lá em Cuiabá. (...) A coordenação da escola era responsável por assistir duas horas de aula, todos os dias em todas as turmas. E após a aula ela teria que reunir com seus professores para ver as observações que ela anotou, para ver as dificuldades que ela percebeu... e a cada 15 dias eles reuniam por fase para planejar as atividades. As reuniões pedagógicas, para planejamento era de 15 em 15 dias na unidade escolar, com coordenadores e professores.

(Entrevista Individual, IAS_CaG4)

Era um inferno, né? Porque era muuuuuita coisa! Porque eu trabalho com chamada, com crachás, eu já trabalhava! Antes de vir para o programa... Uma coisa... As ações do programa e o que eu já fazia, era a mesma coisa. Só que preencher relatórios, todo esse processo... Eu acredito que tenha professores que não trabalham, mas eu já trabalhava dessa forma. Agora a partir do momento que implantou isso, eles querem retorno rápido, ficha disso, ficha daquilo... não tinha tempo pra nada! (...) Eu enquanto professora me senti puxada demais, exigida demais. Então eu não sei até que ponto implantar um programa, não dar o suporte e só exigências, se isso contribuiu. Mas geralmente, dentro da educação pública, normalmente as coisas já vem prontas: "tá aqui esse pacote, é assim, assim e assim." Mas não vem o material e você tem que trabalhar da melhor maneira possível. E assim os alunos... não tem uma estrutura, eles falam que vão mandar um dinheiro pra comprar, mas não tem uma estrutura física. Geralmente vem dessa forma, deveria ser diferente. Mas não, tem que ser, pronto e acabou. Ah, eu não sei te falar porque não dá nem pra pensar, não tinha tempo nem pra respirar... (gargalhadas) Entre mortos e vivos... Eu pedi dois anos de afastamento, sei lá se foi antes ou se foi depois. Porque nós já estamos em 2011, né? Eu acho que eu fiquei um ano no IAS e depois já pedi o afastamento. Tem muita exigência, professor é de carne e osso, tem limite!

(Entrevista Individual, IAS_EaP26)

O depoimento da professora EaP26 é um exemplo das consequências que a intensificação do trabalho podem acarretar ao trabalhador docente. Terminada a entrevista, já com o gravador desligado, a professora voltou a afirmar que pensou muitas vezes em pedir exoneração do cargo público por conta do sentimento de incompetência e do alto nível de exigências

feitas pelo IAS. Em sua pesquisa sobre o trabalho docente no Acre, Damasceno, apoiada nos estudos de Apple (1995), aponta que

a intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. (2010, p. 143)

A sobrecarga de trabalho via modos de intensificação do trabalho docente, foi percebida nas entrevistas dos profissionais envolvidos com níveis distintos de atuação com o IAS. Há relatos de modificações de carga horária sem aumento salarial, volume de trabalho levado para casa cada vez maior e, no caso dos coordenadores, a necessidade de estarem sempre de prontidão para atender às demandas vindas das escolas.

Para o coordenador pedagógico, é complicado, é muita função do coordenador, e ele reclamava muito, e falava “não tenho tempo pra fazer isso” não tenho tempo por que lá dependia assim, o coordenador ficava uma hora na sala de aula com o professor assistindo a aula dele, e o coordenador não tinha tempo pra isso , que a escola era... tinha 18 turmas; quanto tempo eu fui coordenadora e eu ficava, por que tinha que ficar uma hora em cada sala. Então, aí eu não podia fazer nenhuma outra coisa, ia fazer só isso. Ais solicitaram que tinha que ter um coordenador específico pra isso, não conseguiram, mas tem de todos que falavam “nos precisamos de um coordenador só Circuito Campeão” e isso não aconteceu.

(Entrevista Individual, IAS_CbG5)

A intensificação do trabalho se torna clara até mesmo no ritmo de trabalho dos alunos e na impossibilidade de realizarem atividades antes corriqueiras no dia-a-dia escolar, como escovar os dentes após a merenda. O relato de uma professora destaca este aspecto em relação aos alunos e também uma modificação em sua atuação, que ressalta uma dinâmica da relação Estado, família e escola (Damasceno, 2010) em que o professor assume para si tarefas que seriam de responsabilidade das famílias. Parece

causar estranheza a ela não ter tempo para realizar todas as outras funções que teria o professor.

Os alunos do Se Liga nunca escovavam os dentes, porque eles não tinham tempo. Não era prioridade. A gente era só professora lá, mãe, enfermeira, médica não entrava lá. [se referindo às parcerias que a secretaria faz com a prefeitura para tratar os dentes das crianças no horário de aula]

(Grupo Focal, IAS_EaP24)

Os episódios que ilustram a sobrecarga de trabalho dos professores e as dificuldades provenientes desta são em grande número, e optamos por selecionar os que melhor pudessem demonstrar o tipo de demanda que os profissionais encontravam no dia-a-dia das escolas e do próprio CEFAPRO, tanto sobre a CESGRANRIO quanto sobre o IAS. Apresentamos aqui episódios que se referem a relatos de Professores Multiplicadores ligados ao *Eterno Aprendiz*, de sujeitos que desempenharam, no IAS funções diversas, como Técnico Administrativo e professores, coordenadores de escola e coordenadores pedagógicos do IAS, que nos dão o panorama da complexidade que se tornou a rotina de trabalho com os programas privados.

[Sobre Fundação CESGRANRIO]

Tinha algumas deficiências, mas a gente tinha um grupo bem legal para trabalhar e a gente procurava sanar. Algumas coisas ficavam em haver, mas a gente tinha tempo para preparar o material, a xerox mesmo, material de contato, que a gente montava um pouco e trazia para o professor, a Cesgranrio tinha todo suporte para material, então, alguma deficiência tinha, mas a gente contornava. (Entrevista Individual, CES_EaPM3)

Até em relação à matemática, eu me lembro do Professor CES_CaPM32, que era professor multiplicador naquela época, na montagem dos materiais para ele trabalhar, ele confeccionou alguns materiais, né? E aí para ele era tão corriqueiro aquele material didático de matemática, que ele acreditava que seria normal o trabalho com os professores, e ele ficou perplexo ao se deparar com a situação que não era real... ele pensava que era utilizado, e tal, mas quando chegou no momento dele, ele percebeu que os professores tinham dificuldade em trabalhar com material dourado e outros da área da matemática, que para ele eram comuns, mas que os professores conheciam mas não tinham um certo domínio no trato, no uso do material, para explorar todas as possibilidades deste material. Então isso também ficou claro na

época, que isso veio a calhar, que é uma questão do conteúdo. (Grupo Focal, CES_CaG9)

Em termos de CEFAPRO, no primeiro momento, os professores multiplicadores, os professores formadores do CEFAPRO, eram insuficientes para atender a demanda. Para isso, havia a necessidade de trazer professores das escolas para o EA, assim como multiplicadores e para quem eram destinadas cinco horas para desenvolverem esse trabalho. Só que não houve valorização nesse sentido porque muitas escolas tiveram resistência por parte dos gestores, exigindo documento da secretaria disponibilizando esses professores, eles deixavam aulas lá, tinham que colocar substitutos, então, criou uma celeuma em torno da valorização, porque o profissional demonstrava desejo de participar do projeto, desejo de contribuir para formação de seus colegas, e, no entanto, eles não tinham condições mínimas de valorização, de estarem cinco horas tranquilos para pensar em atividades para contribuição na formação dos colegas. (Grupo Focal, CES_CaG9)

[Sobre Instituto Ayrton Senna]

Era assim, era uma cadeia: o meu trabalho era um dos últimos. O professor fazia todas as atividades na sala, passava para o coordenador da escola e o coordenador fazia a planilha dele e aí passava aqui pra gente e aí as coordenadoras daqui conferiam, eu ajudava a conferir, e aí é que iria pra inserção. E eu tinha um prazo, por exemplo, o sistema abria do dia 05 ao dia 08 pra inserir. Aí acumulava um pouco porque tinha gente que demorava e eu tinha prazo pra inserir os dados e tinha gente que não fazia, tinha uns que vinham aqui pra gente ajudar.

(Entrevista Individual, IAS_CaG19)

Eu tinha o sistema né. Eu trabalhava com o computador, o computador era bom. O único problema era assim, prazo. Porque eu trabalhava 30 horas, por exemplo, abria o sistema dia 5 dia 8 fechava. E nós tínhamos 22 municípios. Tinha escola que tinha 8, 10 turmas, 73 escolas. Eu tinha que levar pra casa, fazer, trazer, porque o horário daqui não permitia.

(Grupo Focal, IAS_CaG19)

A minha rotina de trabalho diária ia além de oito horas para dar suporte, primeiramente, a gente trabalhava com formação de professores e coordenadores nas escolas do município, e também inclusão de dados, orientação de como entrar no sistema, fazer a tabulação dos dados, envio de correspondência, cadastrando escolas, vendo material pedagógico, orientações por e-mail, a nossa rotina era extremamente apertada, com uma carga horária grande.

(Entrevista Individual, IAS_CaG16)

O Se Liga vinha praticamente pronto, e tinha que trabalhar a aula número 1, número 2, e lá na aula 1, tinha que trabalhar o alfabeto, número e eu achava que os alunos tinham muita dificuldade e não conseguiam alcançar as aulas que já vinham prontas. Você tinha que trabalhar, não interessava se os alunos tinham dificuldade ou não, tinha que cumprir em cinco dias e pronto. E

no fim do ano você tinha que dar conta, naqueles cinco dias, o que estava programado, estar produzindo. E no final do ano, você tinha que entregar esse aluno lendo e escrevendo e produzindo.

(Entrevista Individual, IAS_EaP6)

[sobre planilhas e relatórios] Era tudo manual, tinha um formulário que a gente recebia da SEDUC e eram preenchidos aqui, mandava para as escolas, a coordenação mandava tudo manual, bonitinho pra gente e aqui no CEFAPRO nós inseríamos no sistema. (...) O nosso trabalho foi ficando cada vez mais difícil, porque nós tínhamos municípios... Campos de Júlio, por exemplo, Comodoro, Reserva do Cabaçal, eram municípios que horário de ônibus era muito difícil pra gente chegar lá. E o programa exigia muito.

(Entrevista Individual, IAS_CaG4)

É, nessa época eram 30h de trabalho, só que, nós trabalhávamos 40/50 horas. Quando viajava, aí sim, tinha a diária, porque tinha que ficar hospedado no hotel, então tinha essa diária. Nós fizemos uma coisa assim, tanto nós, quanto os professores e coordenadores do Programa naquela época era por amor mesmo, ninguém trabalhava só 30h, todo mundo trabalhava 40h porque gostava. (...) Foi feita uma proposta para os professores e o Estado não cumpriu. Era para pagar 10 horas a mais para todos os professores e acabou não pagando. Os professores trabalharam o ano inteiro as 40h e quando chegou no final não recebeu porque o Estado disse que não estava dentro da legalidade.

(Entrevista Individual, IAS_CaG25)

Primeiro, a questão do suporte. De repente, nós éramos responsáveis, duas pessoas eram responsáveis por dar conta. [Minha colega] ficou com 40 escolas e eu fiquei com Cuiabá inteira, todas as escolas de primeiro ciclo. Sem condições de trabalho mesmo para o que o instituto exigia, nós não tínhamos aquele suporte de ir às escolas, estar acompanhando, que era uma exigência deles. Éramos só nós duas, e num segundo momento veio mais uma professora, que ficou com a baixada, mas mesmo assim era muito pouco só três pessoas para dar conta de toda a demanda. E havia uma digitadora.

(Entrevista Individual, IAS_CbG12)

(...) o grupo de trabalho [no CEFAPRO] era insuficiente. Em Cuiabá, você multiplica uma escola com 17 salas, por dois períodos, é uma demanda grande. (...) Esse mesmo formador tinha que andar pelas escolas, checar o professor e teria que alimentar o programa em relação a essas informações e nós não conseguíamos alimentar em tempo útil o que também atrapalha, e mesmo ele não atrasando... tinha escola que trazia 30 fichas. Ficava assim, muitos coordenadores ficaram muito abalados para dar conta da demanda e foi virando um carnaval de frustrações. (...) Eu achei um rompante. Nós não tínhamos condições físicas de chegar na escola, eu não peguei o projeto, mas eu já sabia que minha função era acompanhar, mas para acompanhar, de carro, porque de ônibus não dava. Eu precisava de um carro, pela demanda, por quê? Eu fazia três visitas por dia, não tínhamos condução do CEFAPRO. A gente tinha que ir de condução própria, vai gastar pneu, vai gastar combustível, e não tinha ajuda de custo. O que era proposto, em vez de vir para o CEFAPRO, utilizasse esse tempo para ir para as escolas, era

uma proposta ridícula. Tem escola que fica a 17 km ida e volta. Era uma proposição arbitrária mesmo. Não é fácil ir a algumas escolas daqui de Cuiabá.

(Entrevista Individual, IAS_CbG22)

[sobre o fim do ano letivo e as pendências] E o que aconteceu, nós encerramos o ano, passou o Natal, depois do Natal nós voltamos aqui pra trabalhar. Por que? Escola de Comodoro não tinha entregado os dados! Não, e o pior não foi isso. Nós fizemos tudo, fizemos tudo e encaminhamos só que pra nós o sistema já estava fechado. Mas nós encaminhamos pra SEDUC, porque tinha que fechar.

(Grupo Focal, IAS_CaG4)

Estes episódios traçam para nós um cenário do ritmo e volume de trabalho desenvolvido pelos profissionais envolvidos nas parcerias, mais uma vez o destaque se dá com relação ao IAS. Confirmam nossa impressão de que há sobrecarga não só no aspecto de volume de trabalho, mas também de horas/dias trabalhados. Os escritos de Taubman (2009), Damasceno (2010) e Oliveira (2004 e 2005) nos ajudam a compreender que a dinâmica do trabalho pedagógico se encontra fortemente comprometida com uma lógica diversa daquela que acreditamos ser a organização de uma escola em busca da qualidade social. Para além da intensificação, o que notamos é a precarização e flexibilização do trabalho docente por via da inculcação da responsabilização pelos resultados que pesa sobre as costas dos educadores.

Considerações Finais

Quando percebi que as soluções não estavam funcionando, comecei a duvidar de toda a abordagem de reforma escolar que o NCLB representa. Percebi que os incentivos e sanções não eram as alavancas adequadas para melhorar a educação; incentivos e sanções podem ser bons para empresas, para quem o lucro é a prioridade absoluta, mas não são bons para escolas. Eu comecei a ver o perigo da cultura da testagem que estava se espalhando por cada escola de cada comunidade, cidade ou Estado. Comecei a questionar que eu antes adotara, como a escolha e a responsabilização (...) Acabei percebendo que as sanções incluídas no NCLB eram, na verdade, não apenas ineficazes, mas com certeza contribuíam para a privatização de grandes pedaços da educação pública. (Ravitch, 2011)

Escrever algo que representa um final nos parece tarefa impossível. Primeiro, porque olhando para trás e analisando todo o caminho percorrido nestes anos de estudo, torna-se claro que a materialidade de uma investigação que trata de políticas públicas, com enfoque específico nas relações público-privado na educação, sinaliza para o aspecto dinâmico e intrincado de um processo histórico que se modifica a uma velocidade nunca antes pensada. A todo momento tomamos conhecimento de novas formas de atuação do setor privado na educação pública, tanto que, ao construir este texto foi impossível abordar, ainda que teoricamente, todas as diversificadas facetas deste setor em franco crescimento. Decidimos, portanto, fazer aqui um exercício de análise dos objetivos aos quais nos propusemos com o intuito de realizar um balanço dos avanços conquistados, dos entraves encontrados e as indagações que fomentarão investigações futuras.

A incomodação que fomentou este estudo nasceu da prática como professora da Educação Básica da rede pública em estudo, função exercida desde o ano de 2000 como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e no CEFAPRO, como Professora Formadora na Área de *Uso das Tecnologias na Educação*, a partir de julho de 2006. Estas vivências nos

propiciaram ver de perto a realidade vivida por professores e alunos envolvidos em ambas as parcerias. E despertaram, de início, a indagação de *por que a SEDUC implanta estes programas de maneira tão repentina, se temos uma política pública que funciona com uma lógica totalmente distinta?* Este questionamento partia da sensação de não-transparência (Arelaro, 2008) do Estado ao efetivar novas empreitadas em busca de um objetivo que até então não era totalmente claro. Talvez ainda não o seja.

A questão da transparência, ou da falta dela, acabou por ser um dos aspectos que mais criou entraves à realização de nossa pesquisa. Toda a dificuldade encontrada em obter dados a respeito da rede, de quais escolas participaram das parcerias, quais professores estavam envolvidos nos projetos, onde estavam estes professores e, além disso, o *desaparecimento* dos termos de convênio entre as duas organizações e a SEDUC, comprovaram que as relações entre o público-privado não são acessíveis, aspecto que já havia sido também evidenciado pela pesquisa nacional “*Análise das consequências de parcerias firmadas por municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para oferta educacional*”. Apesar do setor privado alardear pela mídia que suas ações são transparentes, ao tentarmos contato com ambas as organizações, o resultado foi de nenhuma resposta por parte da CESGRANRIO e um email evasivo por parte do IAS. Sobre a SEDUC, fica a certeza de que, ou existe uma grande desorganização em um órgão público que deveria ter em seus arquivos documentos de suma importância, ou os princípios da transparência pública não se aplicam aos convênios com a iniciativa privada, visto que ao consultarmos o Tribunal de Contas de Mato Grosso, a resposta foi que documentos de convênios não eram da alçada do Tribunal.

A chegada das parcerias à rede e o término dos convênios é outro fator que comprova o quanto é turva a relação público-privado. Não se tem certeza de nada. Nem mesmo os sujeitos da nossa pesquisa que estiveram ligados a funções chave durante as parcerias nos deram declarações firmes a respeito da contratação das mesmas. As respostas a estas perguntas sempre vieram ou de maneira evasiva, ou carregadas de *achismos* que não explicavam nem o *por quê* nem o *como* se estabeleceram os convênios. Temos o relato de um sujeito que apresentou informações um pouco mais consistentes nos

revelando o status que a contratação do IAS trazia para a rede, por ser uma instituição de *grife*. Ou seja, não era apenas sanar os problemas dos índices, era também fazer parte de uma rede de relações (Souza e Caetano, 2013) entre o IAS, na figura da diretora Viviane Senna, e organizações de cunho público e privado. Esta rede é vasta, tem componentes que representam o comércio, a indústria e o setor financeiro, cujos líderes também fazem parte de outras redes que se vão entrelaçando sob a égide da melhoria da educação no país, dentro do movimento Todos pela Educação. O que se percebe é que, na verdade, os dirigentes de cada uma destas organizações faz parte de conselhos deliberativos de outras instituições e ONGs e assim vão imprimindo sua marca nas políticas públicas educacionais, com um viés que é marcado por uma concepção de educação como mercadoria e que a qualidade está na educação que se faz pela elite e é transferida ao setor público, para a classe trabalhadora.

Analisar as condições objetivas e subjetivas de trabalho dos envolvidos foi fator de grande angústia, especialmente em relação aos programas do IAS. Durante as entrevistas e grupos focais se manifestou para nós uma contradição por parte dos trabalhadores, que ao mesmo tempo em que diziam ter modificado sua prática depois do contato com as parcerias, relatavam as condições desumanas de trabalho às quais se submetiam. Ao mesmo tempo em que diziam terem aprendido a fazer planejamento, a deixar livros de história à disposição dos alunos e usar material dourado, relatavam trabalhar 10 ou 20 horas semanais a mais, sem receber, para darem conta da demanda de trabalho. O mesmo sujeito que nos relatava achar que as parcerias eram boas e que elevavam o nível das escolas, manifestava um grau tão alto de estresse e fadiga que chegou a pensar em pedir exoneração do cargo público. Não podemos deixar de mencionar o caso dos professores contratados temporariamente, que tinham jornada de trabalho de 20 horas semanais e chegavam a trabalhar mais de 40 horas por semana. Os relatos de um sujeito mostram que a SEDUC chegou a pagar carga horária a mais para dois profissionais que trabalharam com o IAS, mas depois voltou atrás e descontou do salário dos mesmos os valores pagos pelas horas excedentes.

Para nós, isso vai além da intensificação e da precarização (Oliveira, 2004; Damasceno, 2010) do trabalho docente. Intensifica tanto que o MSN fica ligado constantemente para sanar dúvidas. Precariza tanto que o professor diz que faz seu *trabalho por amor*, como se a remuneração adequada fosse menos importante. Estes relatos demonstram um nível alto de alienação do trabalhador, que ao ser explorado, controlado e vigiado, acredita que *só assim as coisas podem melhorar*. E há os que fazem a ressalva de que nada do que foi *ensinado* nas parcerias era novidade, eles já faziam, mas com o controle e a cobrança ficava melhor. Acreditamos que assim se manifesta no nível micro o ideário neoliberal de falência, ineficiência e ineficácia do serviço público, a crença de que educação se mede apenas com índices e que escola de qualidade é aquela que se sai bem nas avaliações externas. Como romper com esta lógica? Como partir para o enfrentamento de práticas de exploração do trabalhador docente quando estes pensam que esta lógica é a correta? Como fazer avançar a educação com educadores que resistem ao volume de trabalho, mas não resistem à lógica meritocrática e à crescente responsabilização pelos resultados que lhes é imposta?

Estes profissionais assumiram funções diversas ao trabalharem com as organizações parceiras. Em sua maioria, relataram que a preparação inicial para o trabalho foi insuficiente e difusa. No caso da CESGRANRIO, que tinha grandes encontros formativos periodicamente, as lacunas sobre o funcionamento das atividades iam sendo sanadas aos poucos, com o contato dos professores e coordenadores pedagógicos com os professores multiplicadores, principalmente. Mas isto ocorria também pelo contato com os docentes vindos do Rio de Janeiro que atendiam às solicitações dos cursistas. Já como IAS, os professores, que eram os principais executores da política, nunca tiveram contato direto com representantes do instituto. A formação era sempre em forma de repasse: um coordenador da SEDUC repassava para os outros coordenadores do CEFAPRO que repassavam aos coordenadores das escolas que, por sua vez, repassavam aos professores, que iriam repassar aos alunos. Mais um exemplo do cunho mercadológico do convênio e da intensificação do trabalho de todos os envolvidos nos projetos.

Vimos no exercício analítico, que não podemos afirmar, como é discurso vigente entre os professores, que as parcerias causaram a elevação da proficiência e dos índices do IDEB. É certo que os números melhoraram, mas isso já vinha acontecendo antes das duas parcerias e ocorria também em nível nacional. A CESGRANRIO pode ter influenciado de forma mais direta, visto que durante sua vigência trabalhou com o universo total dos alunos avaliados e estes fizeram os testes no ano posterior ao trabalho com as apostilas do *Eterno Aprendiz*. Também porque o treinamento para as provas era intensivo com os alunos, por meio do trabalho com o material baseado na matriz de habilidades do SAEB. Já os projetos do IAS não nos dão condições de afirmar nem mesmo que tiveram uma influência mediana nos números da avaliação. A avaliação ocorrida em 2007 não abrangia alunos do IAS. Na avaliação de 2009 existe um vácuo pois alunos do Se Liga e do Circuito Campeão ainda não estariam no 5º ano e só participaram desta avaliação ex-alunos do Acelera, que tenham tido o fluxo corrigido, ou seja, estes eram em minoria. Na avaliação de 2011 já existia um número maior de ex-alunos IAS, visto que estes eram provenientes do *Se Liga* e do *Circuito Campeão* que trabalhou com todos os alunos do 1º ciclo, ou seja, 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Todavia, estes alunos foram avaliados 3 e 4 anos após o fim da parceria. Partindo da premissa das próprias organizações parceiras de que os índices medem a qualidade da escola, existiria uma espécie de *delay* tão forte que mesmo depois de tanto tempo e com tantas outras ações (PROFA, PROLER, PROFUNCIONÁRIO, PROGESTÃO, GESTAR, Ciclos de Formação Humana) em prol da melhoria da educação o efeito das parcerias poderia ser medido por estes testes e índices?

Não podemos, de forma alguma, nos furtar de mencionar os ganhos obtidos com as parcerias, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Os professores não se acanharam em dizer que aprenderam a planejar com o IAS e a trabalhar com gêneros textuais com a CESGRANRIO. Ressaltaram que passaram a enxergar os alunos em sua individualidade e que estes não podem perder carga horária nem dias letivos. Como abordamos na análise dos dados, as vozes que se levantam para dizer que a partir da chegada das parcerias é que aprenderam a trabalhar conteúdos matemáticos, que dizem observar

grande mudança no planejamento e na atuação da coordenação pedagógica confirmam nossas suspeitas de que o trabalho pedagógico até a entrada dos convênios vinha ocorrendo de maneira tão desordenada e/ou descompromissada, que a chegada de projetos que direcionam a prática pedagógica através da intensificação do controle e da cultura da auditoria (Taubman, 2009) se transforma em uma possível solução para as escolas. Percebemos que, enquanto para nós estas seriam práticas corriqueiras e que fariam parte da organização do trabalho pedagógico do professor, para os sujeitos de nossa pesquisa foi motivo de aprendizado. Nos perguntamos se a entrada de programas com altos níveis de diretividade e controle da ação pedagógica provocaram mudanças na organização do trabalho pedagógico mais *paupáveis* ou *mensuráveis*?

O que vimos foram professores de uma rede educacional como de tantas outras, fortemente influenciados pela cultura da avaliação que separa, segrega e premia. Marcados pela exacerbada valorização do *conhecimento privado* como a salvação para todos os problemas da educação pública. Convencidos que o serviço público é tão ruim, ineficaz e obsoleto que passam a fazer seu trabalho de maneira ruim, ineficaz e obsoleta. Assim, quando surge um programa ou projeto extremamente diretivo e com normas rígidas de ação, as aulas se tornam diferentes, a escola ganha outro ânimo até que em 2 ou 3 anos as parcerias se vão. E o que ficou? Qual a continuidade e a contribuição de tantas reformas em curto espaço de tempo?

Os gestores da SEDUC nos dizem que a continuidade é o SIGA. Não nos parece ser. O SIGA é apenas uma tentativa de reproduzir o que era feito com o SIASI, sem muito sucesso. Um aparato tecnológico como o SIGA, por si só, não tem com melhorar a qualidade das escolas em Mato Grosso ou em qualquer outro lugar. Há que se buscar outros caminhos, que possam levar nossas escolas à qualidade social que acreditamos ser o objetivo da educação pública: educação integral, com construção de conhecimento em diversificadas áreas, gratuita, universal e equânime.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, T. e Peroni, V. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional** (2011), relatório de pesquisa.

_____. **Consequências da atuação do Instituto Ayrton Senna par a gestão da Educação Pública: observações sobre 10 estudos de caso**. Ponta Grossa, SC: Práxis Educativa, v.6, nº1, 2011a.

ADRIÃO, T.; PERONI, V..(Org.). **Público e o Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

ADRIÃO, T.. **Oferta do Ensino Fundamental em São Paulo: Um novo modelo**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 102, p.79-98, jan/abr. 2008.

_____. **Parcerias entre prefeituras e a esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo?** Cadernos da ANPAE nº4, 2007.

ADRIÃO, T. & PERONI, V. (org.). **O público e o privado na educação – interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. (orgs). **Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna**. Goiânia: Funape; Recife: Anpae, 2013.

AGUILAR, L. E.. **Estado deserto: Brasil-Argentina nos anos de 1982-1992**. Campinas, SP: UNICAMP/FE: R. Vieira, 2000.

ALMEIDA; L C; DALBEN, A; FREITAS, L C. **O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional**. Educação e Sociedade. 2013. Educ. Soc., Campinas , v. 34, n. 125, dez. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000400008&lng=pt&nrm=iso> acessos em 09 abr. 2014.

AMARAL, M. C. E.. **Avaliação da aprendizagem na escola ciclada de Mato Grosso: o caso dos relatórios descritivos de avaliação**. Dissertação de Mestrado . Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, FE, 2006.

APPLE, M. W.. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARELARO, L.G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. *in*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera.(Org.). **Público e o Privado na Educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

BAUER, M. W; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Lisboa: Editora 70, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K.. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BEAUD, S.; WEBER, F.. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BARROSO, J.. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.
- BARROSO, J. (org). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2003.
- BETINI, G. A.. **Avaliação institucional em escolas públicas de ensino fundamental em Campinas**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: Unicamp, FE, 2009.
- BERMAN, P.. El estudio de la macro y micro-implementación. *in*: VILLANUEVA, L. F. A. **La implementación de las políticas**. 3ª ed. San Angelo, Mexico: Miguel Angel Porrúa, 2000.
- BERTAGNA, R. e BORGHI, R. **Avaliação e sistemas apostilados privados em escolas públicas - possíveis relações**. III Seminário de Educação Brasileira. Campinas, SP: CEDES, 2011.
- BONDIOLI, A. (org.). **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. O capital social – notas provisórias. *in*: NOGUEIRA, M.A. E CATANI, A.(orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. Os três estados do Capital Cultural. *in*: NOGUEIRA, M.A. E CATANI, A.(orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. **Compreender**. In Bourdieu, P (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- _____. **O poder simbólico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, JC. **A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Presidência da República, Câmara de Reforma do Estado, 1995.
- BRESSER PEREIRA, L. C.. **Da administração pública burocrática à gerencial**. Brasília: Revista do Serviço Público, nº 47, 1996.

CARCANHOLO, M. **Duas décadas de neoliberalismo no Brasil: a economia política da continuidade**. Periferias, Revista de Ciências Sociais, nº 16. Buenos Aires, 2008.

CARDOSO, C.. **O público no privado e o privado no público em Portugal e na Inglaterra**.in: ADRIÃO, T. & PERONI, V. (org.). O público e o privado na educação – interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

CHAUI, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Rev. Bras. de Educação. São Paulo, nº 24, 2003.

CORBIN, J. e STRAUSS, A.. **Grounded Theory Research: procedures, canons and evaluative criteria**. Qualitative Sociology, v. 13, nº 01, 1990.

COSTA, M. de O.. **Concepções de gestão nos programas do Instituto Ayrton Senna no contexto de alterações no papel do estado e da sociedade civil**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

_____. **Parecer avaliativo para banca examinadora de tese de doutorado de Maria Clara Ede Amaral**. Campinas, SP: 2014.

CUEVA, A.. **O desenvolvimento do capitalismo na America Latina**. São Paulo, SP: Global, 1983.

Cury, J.. **O público e o privado na história da Educação brasileira: concepções e práticas educativas**. in: Lombardi, J. C.; JACOMELI, M. R. M. & SILVA, T. M. T. da (orgs). O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

DALBEN, A.. **Avaliação institucional participativa na educação básica: possibilidades, limitações e potencialidades** . Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, FAE, 2010.

DESLANDES, S. F. Trabalho de campo: construção de dados qualitativos e quantitativos. In: In: MINAYO, Maria Cecilia de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular: 2002.

DRAIBE, S. M. **O Welfare State no Brasil: características e perspectivas**. Cadernos de Pesquisa nº 08 – NEPO. Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

EMBRAPA. **Tecnologias de Produção de Soja na Região Central do Brasil**
– 2004 – A soja no Brasil.

<http://www.cnpso.embrapa.br/producaosoja/SojanoBrasil.htm>, acessado em 20.01.2014.

FIORI, J. L.. **Os moedeiros falsos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERRÃO, M. E.; FERNANDES, C.. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular: 2002.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S. & FREITAS, H.C.L. **Avaliação Educacional: caminhando na contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005

_____. **Materialismo Histórico Dialético: pontos e contra-pontos**. Palestra proferida junto ao MST na Escola de Formação Florestan Fernandes. São Paulo, 2007. *Paper*.

_____. **Políticas de Avaliação no Estado de São Paulo – o controle do professor com ocultação do descaso**. Revista Educação e Cidadania, volume 8, nº 1, 2009.

_____. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3. Campinas: Cedes, 2011.

_____. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? IN PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. **Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília-DF: INEP, 2013.

FRENTE CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO. **Plano de Metas 1995-2006**. Cuiabá: Frente cidadania e Desenvolvimento, 1994.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M.. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado**. Educação & Sociedade, v. 24, nº 82, abril, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GIDDENS, A.. **Para além as esquerda e da direita**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. **A terceira via – reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 3ª tiragem. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HARVEY, D.. **Condição Pós-Moderna**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

KRAWCZYK, N: **“O PDE: Novo modelo de regulação estatal?”**. Caderno de Pesquisa, v. 38, nº 135, set/dez, 2008.

KRAWCZYK, N. e VIEIRA V.: **A Reforma educacional na América Latina nos anos 1990. Uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LIMA, R. F.. **Sala de Professor, formação continuada e currículo**. Anais do 1º Seminário de Formação Continuada em Educação do CEFAPRO. Cáceres, MT: Gráfica Centro Oeste, 2008.

LOMBARDI, J.C., JACOMELI, M.R.M. & SILVA, T.M.T. (org). **O público e o privado na história da educação brasileira – concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, Unisal, 2005.

MATO GROSSO. **Secretaria do Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC, 2000.

MATO GROSSO. **Secretaria do Estado de Educação. Orientativo: Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem**. Cuiabá, SEDUC, 2010.

MAZZEO, A. C.. **Estado e burguesia no Brasil: (origens da autocracia burguesa)**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

MENDES, G. S.C.V. **Avaliação Institucional: estudo da implementação de uma política para a escola fundamental do município de Campinas/SP**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP, FE, 2011.

MÈSZÁROS, I.. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

MISKALO, I. K.. **Soluções Educacionais para o Desenvolvimento Humano. Educação: teoria e prática – v.19, nº 32, 2009**.

MONTAÑO, C.. **Terceiro Setor e Questão Social – crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MORAES, R,. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001.

MURILLO, F.J. & ROMÁN, M. **Retos de la evaluación de la calidad de la educación em América Latina**. Revista Iberoamericana de Educación, nº 53, 2010.

NORMAND, R.. **Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação**. Revista Lusófona de Educação, 11, p. 49-76, 2008.

OLIVEIRA, D. A.. **Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano**. Campinas, SP: Educação e Sociedade, vol. 28, nº 99, 2007.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

_____. **Regulação das políticas educacionais na américa latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005.

OLIVEIRA, R. T. C.. O programa gestão nota 10 no âmbito das parcerias entre governos municipais e o Instituto Ayrton Senna. In: Revista da Faculdade de Educação / Universidade do Estado de Mato Grosso. **Dossiê: Parcerias entre municípios e o Instituto Ayrton Senna: implicações do Programa Gestão Nota 10 para a gestão da escola pública**. Cáceres, MT: Unemat Editora. Ano X, nº 18 (jul / dez) 2012.

PERONI, V. M. V.. **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**. In: ALBUQUERQUE, M. G. M. T.; FARIAS, I. M. S. de; RAMOS, J. F. P. (Org.). Política e Gestão educacional contextos e práticas. Fortaleza: Ed. UECE, 2008, v., p. -224.

PERONI, V. M. V., OLIVEIRA, R. T. C. & FERNANDES, M. D. E.. **Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PERONI, V.M.V. *et al.* **Terceira Via, Terceiro Setor e a parcerias IAS/Sistemas de ensino público no Brasil**. Educação: teoria e prática – v.19, nº 32, 2009.

POWER, S. & WHITTY, G.. **Mercados Educacionais e a comunidade**. Campinas, SP: Educação e Sociedade, v. 24, nº 84, 2003.

RAVITCH, D. A morte e vida do grande sistema escolar americano. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICALDES, P. M.. **As dificuldades de aprendizagem em matemática de alunos do sexto ano do ensino fundamental das escolas estaduais de Cáceres mato grosso avaliados pelo projeto “eterno aprendiz”**. Cáceres, MT: UNEMAT, FACIEX, 2010.

SALLUM JR., B.. **La especificidade del gobierno de Lula: hegemonia liberal, desarrollismo y populismo**. Nueva Sociedad, nº 217. Buenos Aires: 2008.

SANFELICE, J. L.. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. *in*: Lombardi, J. C.; JACOMELI, M. R. M. & SILVA, T. M. T. da (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

SANTOS, H. A. dos. **Neoliberalismo e contra-reforma no Estado de Mato Grosso: 1995-2002**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Sociais e Humanas, 2005.

SAVIANI, D.. O público e o privado na história da educação brasileira. *in*: Lombardi, J. C.; JACOMELI, M. R. M. & SILVA, T. M. T. da (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

SILVA, M. A.. **Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações**. Caderno CEDES. Campinas, SP, v. 29, nº 78, 2009.

SEDUC/CEFAPRO/CÁCERES-MT. **Planilhas de resultados das avaliações realizadas pelo Projeto “Eterno Aprendiz”**. Cáceres-MT, Novembro de 2006.

SEDUC-MT. **Projeto “Eterno Aprendiz” – notícias**. Disponível em <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=20&cid=4588&parent=0> acessado em 16.09.2012.

SOARES, J. F.; ANDRADE, R.J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

SORDI, M. R. L. (Org.); SOUZA, E. S. (Org.). *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública*. **A rede municipal de Educação de Campinas como espaço de aprendizagem**. 1. ed. Campinas: Millenium, 2009.

SOUZA, E.R.; MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F. & VEIGA, J.P.C. Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

SOUZA, S.A. e CAETANO, M. R. Redes de relações e o Instituto Ayrton Senna. *in*: ADRIÃO, T. e PERONI, V. Gestão municipal da educação e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna. Goiânia: Funape; Recife: Anpae, 2013.

Taubman, P. M.. **Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education**. New York: Routledge, 2009.

VIGUERA, A.. **Populismo y neopopulismo en América Latina**. Revista Mexicana de Sociología. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. 55, No. 3, (Jul. - Sep., 1993), pp. 49-66.

VILLANUEVA, L. F. A. **La implementación de las políticas**. 3ª ed. San Angelo, Mexico: Miguel Angel Porrúa, 2000.

WELLER, W. et al. **Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo**. Sociedade e Estado, v. XVII, n. 02, p. 375-396, jul./dez. 2002.

WELLER, W.. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, 2006.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Escolas organizadas em Ciclos de Formação Humana e a implantação de programas educacionais externos: impactos no cotidiano das escolas da rede pública estadual de Mato Grosso

Pesquisador Responsável: Maria Clara Ede Amaral

Orientador da Pesquisa: Luiz Carlos de Freitas

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: SEDUC/MT - UNICAMP

Telefones para contato: (65) 9606 4531

Nome do voluntário: _____

Sr. (ª) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa ***Escolas organizadas em Ciclos de Formação Humana e a implantação de programas educacionais externos: impactos no cotidiano das escolas da rede pública estadual de Mato Grosso***, de responsabilidade do pesquisador ***Maria Clara Ede Amaral***.

Objetivo Geral da Pesquisa: Examinar a implantação dos programas educacionais externos da Fundação Cesgranrio e do Instituto Ayrton Senna que visaram produzir a melhoria na qualidade do ensino em escolas públicas estaduais do estado de Mato Grosso, organizadas em ciclos de formação humana.

Objetivos Específicos: a) Entender como os programas externos chegam à rede – quanto custam, como e por que são implementados; b) Identificar quais são as condições objetivas e subjetivas de trabalho das escolas e professores e como se deu a formação continuada dos profissionais que trabalharam nestes programas; c) Analisar como a escola e o trabalhador docente se organizaram diante das demandas descritas; d) Analisar os impactos desta implantação: no cotidiano das escolas da rede, na gestão escolar, no ritmo e na organização do trabalho docente, nos índices das avaliações externas, nas notas dos alunos e na aprovação/reprovação dos mesmos.

Esta pesquisa se compromete a não divulgar o nome de escolas pesquisadas ou pessoas entrevistadas em qualquer publicação, ainda que científica, que seja produto das análises produzidas.

O presente termo refere-se à participação do voluntário como sujeito entrevistado no projeto de pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

ASSINATURA: _____

Na condição de Pesquisadora do Projeto:

NOME: Maria Clara Ede Amaral

ASSINATURA: _____

Cáceres, _____ de _____ de _____

Roteiro / Entrevistas pré grupo focal

1	Trajatória profissional, experiência na escola pública.
2	Que função desempenhava antes de começar o programa.
3	Por que você acha que a Secretaria implantou esse programa?
4	Como o programa chegou à sua escola?
5	Como foi sua participação/função
6	Houve formação continuada [como, onde, quando]
7	O que mudou na escola / Houve mudanças nos repasses financeiros ou outro tipo de auxílio material
8	O que mudou na sua prática pedagógica, você se sentia preparado e respaldado para trabalhar no programa?
9	O que mudou na aprendizagem dos alunos?
11	Como era o dia-a-dia da escola, como tudo funcionava com o programa?
12	O que mudou na vida escolar dos alunos e como eles reagiam ao programa?
13	Quais as contribuições do programa para a escola, professores e alunos?
14	Quais as dificuldades encontradas?
15	Como você avalia o programa?
16	Acha que a melhoria do IDEB pode ser atribuída à implantação do programa?
17	Por que o programa acabou?
18	Acha que deveria ter continuado? Por quê?
19	Sente que há continuidade por parte da secretaria de educação
20	De tudo que foi desenvolvido com o programa, o que você ainda faz em suas aulas? E na escola, de modo geral, que ações permanecem?
21	A qualidade da sua escola, das suas aulas e dos seus alunos melhorou com a implantação do programa? Como?

**LOED**

**Pesquisa de Doutorado
Levantamento Preliminar de Dados**

Escola:	
Nome do Professor:	
Telefone de contato:	
Email:	

Situação Funcional:	Efetivo ()	Contratado ()	
Ano de ingresso na rede:			
Participou do Projeto "Eterno Aprendiz"?	Sim ()	Não ()	
Participou do Programa Ayrton Senna?	Sim ()	Não ()	
Em qual projeto?	Acelera ()	Se Liga ()	Circuito Campeão ()

Pesquisa de Doutorado que analisa os impactos das parcerias entre público e privado na Educação Pública Estadual de Mato Grosso. Desenvolvida por Maria Clara Ede Amaral, sob orientação do Professor Luiz Carlos de Freitas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

Contato pelo telefone (65)96064531 - email > mclaraede@yahoo.com.br

Anexo II PROGRAMÁTICA

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEDUC

Nível de Decisão Colegiada

Decreto nº 1106 de 25 de Abril de 2012

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEE)
Aguinaldo Garrido

SECRETARIA DO CONSELHO (SECC)
Odorica Moraes de Oliveira

COORDENADORIA EXECUTIVA (CEC)
Marcia Tereza Ribeiro Mauro

GERÊNCIA EDUCACIONAL (GEED)
João Márcio de Oliveira

GER. DE SUPORTE OPERACIONAL (GESO)
Carolina Neves Marcório

Nível de Direção Superior

GABINETE DO SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (GS)
Ságuas Moraes Sousa

SECRETÁRIA ADJUNTA DE POLÍTICA EDUCACIONAL (SAPE)
Fátima Aparecida da Silva Resende

SECRETÁRIO ADJUNTO DE GESTÃO DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE PESSOAL (SAGP)
Paulo Henrique Leite Oliveira

SECRETÁRIO ADJUNTO DE ESTRUTURA ESCOLAR (SAEE)
Jorge Szablewski

Nível de Assessoria Superior

GABINETE DE DIREÇÃO (GAD)
Terezinha Furtado de Mendonça

UNIDADE DE ASSESSORIA (UAS)
Joacir José CArvalho

Nível de Apoio Estratégico Especializado

OUVIDORIA SETORIAL (OSE)
Eduardo Baldacci de Lima

COORD. DE COMUNICAÇÃO E EVENTOS (CCE)
Roseli Custódio Riechelmann

COMISSÃO PERMANENTE DE APURAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DE OBRAS (CPAR)
Guiomar Alves Matins

COMISSÃO PERMANENTE DE RECEBIMENTO DE OBRAS - CPRO
Ethiel Barreto Filho

Nível de Execução Programática

Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFPE)
Ema Marta Dunck Cintra

SUPERINTENDÊNCIA EDUCAÇÃO BÁSICA (SUEB)
Alice Marlene Faccio Santos

SUPERINTENDÊNCIA DIVERSIDADES EDUCACIONAIS (SUDE)
Débora Eriélia Pedrotti Mansilla

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO ESCOLAR (SUGT)
Catarina de Arruda Cortez

SUPERINTENDÊNCIA DE ACOMPANHAMENTO E MONITORAMENTO DA ESTRUTURA ESCOLAR (SUEE)
Núccia Maria Gomes Almeida Santos

COORDENADORIA DE FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO (CFA)
Josimar Miranda Oliveira

COORDENADORIA DE GESTÃO DOS CEFAPROS (CGC)
Maria Dolores Freitas Grossi

COORD. DE FORMAÇÃO EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL (CFT)
Edevamilton de Lima Oliveira

COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL (CEF)
Daltron Maurício Ricaldes

COORDENADORIA DE ENSINO MÉDIO (CEM)
Elissandra Vaz Santos

COORDENADORIA DE PROJETOS EDUCATIVOS (CPE)
Janaina Pereira Monteiro

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CEI)
Félix Rondon Adugoenau

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CJA)
Maria Luzenira Braz

COORD. DE LEGISLAÇÃO, NORMAS E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (CLN)
Eunice José de Souza

COORDENADORIA DE PLANEJAMENTO E MONITORAMENTO DA GESTÃO (CPM)
Alicimária Ataides Costa

COORDENADORIA DE MICROPLANEJAMENTO E ESTRUTURA ESCOLAR (CME)
Márcio Tadeu Pereira Magalhães

COORDENADORIA DE ARTICULAÇÃO DE POLÍTICAS (CAP)
Sandra Regina de Souza Ghanem

COORDENADORIA DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (CAE)
Maria Helena da Silva

COORDENADORIA DE TRANSPORTE ESCOLAR (CTE)
Margarete Souza Gomes Interaminense

COORDENADORIA DE OBRAS E MANUTENÇÃO ESCOLAR (COM)
Inácio do Nascimento Dias

GERÊNCIA DE ORIENTAÇÃO E MONITORAMENTO DOS CEFAPROS (GOMC)
Maria Terezinha Fin

GERÊNCIA DE MÍDIAS E INFORMÁTICA EDUCATIVA (GMIE)
Mirta Grisel Garcia de Kehler

GERÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO (GALF)
Jucelina Ferreira de Campos

GERÊNCIA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO (GEMI)
Hércules Assunção

GERÊNCIA DE GESTÃO DE PROJETOS (GEGP)
Glauca Ribeiro

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (GEEE)
Nágila Edilamar Vieira Zambonato

GER. CURRICULAR DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (GEJA)
Joaquim Ventura Lopes

GERÊNCIA DE INFORMAÇÃO E ESTATÍSTICA (GEIE)
Marta Moreira Leite Soares

GER. DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO DO ATENDIMENTO ESCOLAR (GAPA)
Bárbara Prado Silva

GER. DE MONITORAMENTO DE RECURSOS DESCENTRALIZADOS À ESCOLA (GMRE)
Andréia Cristina Ferreira Lima

GER. DE AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO (GAFF)
Aparecida Borralho Dias de Carvalho

GER. DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENS. MÉDIO (GCEM)
Teresinha Maria Costa

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO (GEEC)
Rui Leonardo Souza Silveira

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (GEEA)
Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes

GERÊNCIA DE DIVERSIDADES (GEDI)
Angela Maria dos Santos

Gerência de Avaliação e Informação (GEAI)
Vera Margareth Fabro

Nível de Administração Regionalizada e Desconcentrada

CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - CEFAPROS

ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS (ASPM)

UNIDADES ESCOLARES (UE)

Cuiabá-MT, 03 de agosto de 2012