

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Autor: THAÍS CRISTINA SEGURA

O DIREITO AO CONHECIMENTO E OS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO: UM  
ESTUDO DE CASO EM MUNICÍPIO PAULISTA

Campinas

2011

Autor: THAÍS CRISTINA SEGURA

O DIREITO AO CONHECIMENTO E OS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO: UM  
ESTUDO DE CASO EM MUNICÍPIO PAULISTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do curso de Pedagogia da Faculdade de  
Educação da Universidade Estadual de Campinas, como  
parte dos requisitos para conclusão da graduação, na área  
de concentração *Políticas, Administração e Sistemas  
Educaçãois*.

Orientador: PROF. DR. THERESA MARIA DE FREITAS ADRIÃO

Segundo leitor: PROF. DR. EVALDO PIOLLI

Campinas

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

Si87d Siteo, Thais Cristina Segura, 1988-  
O direito ao reconhecimento e os sistemas privados de ensino: um estudo de caso em município paulista / Thais Cristina Segura Siteo. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Theresa Maria de Freitas Adrião.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Sistemas educacionais. 2. Público e privado em educação. 3. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. 4. Mercantilização do ensino. 5. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. I. Adrião, Theresa Maria de Freitas. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-211-BFE

Autor: THAÍS CRISTINA SEGURA

O DIREITO AO CONHECIMENTO E OS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO: UM  
ESTUDO DE CASO EM MUNICÍPIO PAULISTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para conclusão da graduação, na área de concentração *Políticas, Administração e Sistemas Educacionais*.

Data de aprovação:

---

Orientador

PROF. DR. THERESA MARIA DE FREITAS ADRIÃO  
Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas

---

Segundo leitor

PROF. DR. EVALDO PIOLLI  
Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas

*Dedico este trabalho à minha bisavó,  
Luiza Cirotto, que me ensinou a sonhar.*

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho acadêmico nunca é um trabalho individual. Pelo contrário, por trás do autor escondem-se diversas pessoas que contribuíram através de sugestões, críticas e incentivos durante toda a produção. Assim sendo, gostaria de lembrar-me nesse espaço dos “co-autores” deste trabalho. São eles:

Meu marido Jonas Siteo, por sua compreensão extraordinária;

Minha mãe, Elaine Segura, que me ensinou pelo seu exemplo a amar a Educação. Ao meu pai, meu maior fã e incentivador constante. Aos meus irmãos que sempre estiveram presentes nas minhas idas e vindas contribuindo em tudo que podiam.

Minha amiga Luciana Galzerano que me ensinou o que é trabalho coletivo.

Meus companheiros da Faculdade de Educação, Eliseu Machado, Raquel Ruama, Pamela Greco, Roberta Gobi, Débora Barbosa e Ana Laura, por tornarem essa fase inesquecível.

A minha orientadora, por sua docência democrática que me fez acreditar na prática que a escola pode ser diferente.

A todos aqueles que fizeram parte desse percurso, ainda que seus nomes não tenham sido citados, meus mais sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Este trabalho articula-se à pesquisa “*Sistemas apostilados de ensino*” e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local, financiada pelo CNPq. Tem como objetivo problematizar o crescimento de parcerias público-privadas no estado de São Paulo mediante a aquisição de “sistemas privados de ensino” como forma de elevar as notas na Prova Brasil e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Para tal, foi realizado um estudo de caso no município de Santo Antônio de Posse no estado de São Paulo, parceiro do Grupo Positivo mediante a aquisição do “sistema privado de ensino”, a fim de relacionar as condições sócio-econômicas deste com seu desempenho educacional no IDEB.

Espera-se que as reflexões aqui contidas contribuam para a compreensão do que realmente é vendido pelas “empresas educacionais” aos municípios.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Municípios paulistas que declararam ter adquirido algum sistema apostilado de ensino no período de 1994 a 2007	27
Quadro 2 – Indicadores Gerais do município de Santo Antônio de Posse e do estado de São Paulo, no ano de 2011	35
Quadro 3 – Quadro político-administrativo de município de Santo Antônio de Posse, em 2011	36

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por dependência administrativa – estado de São Paulo – 1997 a 2011	18-19
Tabela 2 – Metas gerais do IDEB, por etapa de escolaridade – Brasil – 2011 a 2021	23
Tabela 3 – Número de matrículas na Educação Infantil, por dependência administrativa – município de Santo Antônio de Posse – 1996 a 2010	37
Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Fundamental, por dependência administrativa – município de Santo Antônio de Posse – 1996 a 2010	38
Tabela 5 – Prova Brasil e IDEB municipal da primeira etapa do Ensino Fundamental, por ano – município de Santo Antônio de Posse – 2005, 2007 e 2009	39
Tabela 6 – Projeção esperada do IDEB municipal para a primeira etapa do Ensino Fundamental, por ano – município de Santo Antônio de Posse – 2007 a 2021	39
Tabela 7 – Prova Brasil e IDEB municipal da segunda etapa do Ensino Fundamental, por ano – município de Santo Antônio de Posse – 2005, 2007 e 2009	39
Tabela 8 – Projeção esperada do IDEB municipal para a segunda etapa do Ensino Fundamental, por ano – município de Santo Antônio de Posse – 2007 a 2021	40

### LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CLAD	Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento
CLP	Centro de Línguas Positivo
CMEF	Companhia Mogiana de Estradas de Ferro
COC	Curso Osvaldo Cruz
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GREPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPRS	Índice Paulista de Responsabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
Minicom	Ministério das Comunicações
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEB	Professor de Educação Básica
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPS	Partido Popular Socialista
SABE	Sistema Aprende Brasil
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SPE	Sistema Positivo de Ensino
Unicemp	Centro Universitário Positivo
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	12
2. Marco Teórico .....	15
2.1. A Educação no contexto global .....	15
2.2. A Nova Gestão Pública.....	15
2.3. O caso brasileiro: a Reforma do Estado.....	18
2.4. Municipalização.....	20
2.5. Políticas avaliativas: a Prova Brasil e o IDEB.....	23
2.6. Mercantilização da Educação .....	27
3. Sistemas privados de ensino no estado de São Paulo.....	28
3.1. O Grupo Positivo: breve histórico .....	30
3.1.1. Sistema Aprende Brasil (SABE).....	32
3.2. O que o setor privado tem a nos ensinar? .....	33
4. Um estudo de caso: o Sistema Positivo no município de Santo Antônio de Posse – SP .....	36
4.1. Características Gerais do Município.....	36
4.1.1. Breve história da cidade .....	36
4.1.2. Indicadores gerais do município .....	37
4.1.3. Aspectos gerais da administração municipal .....	38
4.1.4. Dados Educacionais .....	39
4.1.5. Prova Brasil e IDEB.....	41
4.2. Depoente .....	42
4.3. Sobre a decisão de adotar o sistema privado de ensino .....	42
4.4. Iniciativas da gestão municipal.....	46
4.5. O IDEB e os sistemas privados de ensino no município de Santo Antônio de Posse. ..	48
5. Considerações Finais .....	53
Referências .....	55

## 1. Introdução

Pesquisas anteriores (ADRIÃO, 2009; ARELARO, 2007, ROSSI, 2008, entre outros) revelam um aumento considerável nas parcerias público-privadas através dos chamados “sistemas privados de ensino”, especialmente nos municípios com até cinquenta mil habitantes, ou seja, os muito pequenos e pequenos. No estado de São Paulo, “no período de 1994 a 2006, 161 dos 645 municípios paulistas informaram adotar ou já ter adquirido um ‘sistema apostilado’” (ADRIÃO et al, 2009, p. 805). Entendemos por parceria

(...) o conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada, bem como a centralidade das atividades previstas nesta transferência para a consecução de políticas públicas que consubstanciam a natureza da parceria. (ADRIÃO, 2009, p. 130).

Esse movimento de transferência de responsabilidades do Estado para os setores privados tem se consolidado nos países capitalistas, principalmente após a crise do Estado de bem estar social (BALL, 2004), quando os países de capitalismo desenvolvido iniciaram suas reformas redefinindo o papel do Estado, antes provedor de bens e serviços sociais para empreendedor dos mesmos (ADRIÃO, 2009). No Brasil, tivemos como consequência dessa ideologia diversas ações políticas que terceirizaram as responsabilidades sociais, antes sob responsabilidade do Estado. Uma delas foi a municipalização do Ensino Fundamental, nos anos de 1990.

A municipalização foi proposta juntamente com a criação de uma política de fundos do governo Federal para o Ensino Fundamental, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), pela Emenda Constitucional nº 14/1996 (ADRIÃO, 2009). Os municípios que municipalizassem receberiam em troca recursos financeiros proporcionais ao número de alunos municipalizados. Com isso, muitos municipalizaram a oferta do Ensino Fundamental, especialmente aqueles com até cinquenta mil habitantes, cuja arrecadação é menor e a infra-estrutura de suas redes mais precária (ADRIÃO et al, 2009).

A maior parte deles estavam completamente despreparados para essa tarefa, e os resultados foram escolas adaptadas, cujas instalações eram inapropriadas, sem bibliotecas, laboratórios ou locais apropriados para a prática de esportes, insuficiência de materiais pedagógicos, entre outros. Todos esses fatores contribuíram para o sucateamento da escola

pública em diversos municípios do estado de São Paulo, levando muitos setores da sociedade a questionar a qualidade do ensino oferecido (ADRIÃO, 2009, p. 46).

Nesse mesmo período foi instituída uma política de avaliação das redes, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) utilizando-se dos dados de fluxo escolar e proficiência na Prova Brasil. O IDEB estabeleceu metas para cada uma das redes municipais alcançarem dentro de um determinado prazo, a fim de que, em 2021, todo o país alcance a média 6,0 que significa, segundo o Inep, qualidade da Educação similar à dos países desenvolvidos (INEP/MEC, 2011).

Dessa forma, os municípios se viram numa difícil situação, conforme Arelaro descreve:

A dúvida que poderia inquietar os gestores educacionais seria saber como cada um dos alunos e seus esforçados professores – nem sempre portadores de uma sólida formação inicial – conseguiriam este feito. Como garantir que cada escola, e todas elas – porque isso é democrático! – atinjam um alto score nas provas e sejam consideradas “vencedoras”? Contando, certamente, com a colaboração de quem “sabe” fazer isso, de quem vem fazendo desse jeito e tem tido sucesso: as escolas privadas, seus centros ou institutos de assessoria e as organizações não-governamentais que as representam. E este “modo de fazer”, de conseguir ser sempre competente e de premiar os vencedores, já está entre nós e, em particular, nos sistemas públicos de ensino. (ARELARO, 2007, p. 913).

Nesse contexto, os “sistemas privados de ensino” ganham força, especialmente no estado de São Paulo. Os “sistemas” são iniciativas privadas, que desejam ampliar seu mercado, tendo em vista a quase estagnação de matrículas nesse setor desde os anos 1990 (ADRIÃO et al, 2009, p. 806). Para isso diversos produtos e serviços são oferecidos aos municípios, verdadeiros “pacotes pedagógicos” que lhes oferecem sucesso nas avaliações (ADRIÃO, 2009, p. 46-47).

A promessa feita através de propagandas diversas é que a aquisição destes “sistemas” aumenta a qualidade do ensino e, conseqüentemente a proficiência dos estudantes na Prova Brasil, aumentando as notas do IDEB. Entretanto, conforme Adrião (2009) nos alerta, essa modalidade de parceria não é ingênua, pois:

[...] representa mais do que a simples aquisição de materiais didáticos, dado se tratar de estratégia por meio da qual o setor privado amplia seu mercado ao incidir sobre o espaço público na mesma medida em que o setor público transfere parcela de suas responsabilidades para com a educação à iniciativa privada. (ADRIÃO, 2009, p. 276).

Assim sendo, o presente trabalho, vinculado ao Projeto “*Sistemas apostilados de ensino*” e *municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Theresa Adrião e desenvolvido no âmbito do GREPPE, tem por objetivo discutir a relação entre o IDEB e o crescimento da aquisição de “sistemas privados de ensino”, como forma de aumentar as notas municipais na Prova Brasil por municípios paulistas. Para isso, foi realizado um estudo de caso no município de Santo Antônio de Posse – SP, pertencente à região metropolitana de Campinas, pois ele possui 20.902 habitantes, ou seja, é de pequeno porte, e alcançou com quinze anos de antecedência sua meta no IDEB para o Ensino Fundamental I.

Nosso objetivo é identificar quais foram os procedimentos adotados no período de 2005 (ano da primeira edição da Prova Brasil) a 2009 pela gestão municipal, tendo em vista a melhoria do IDEB e analisar as consequências destes para a melhora nos índices. Além disso, relacionar o desempenho educacional às condições sócio-econômicas do município no período selecionado. Para isso, entrevistou-se o secretário da educação do município que prontamente nos recebeu, fornecendo informações importantes para este estudo.

Este trabalho divide-se em três capítulos. No primeiro apresentaremos o marco teórico desta pesquisa, apontando o movimento histórico onde se constituiu as atuais políticas de parcerias entre os setores público e privado, a municipalização, a implementação das políticas avaliativas no contexto brasileiro e a consequente mercantilização da educação. No segundo, procuraremos traçar um panorama dos “sistemas privados de ensino” no estado de São Paulo, enfocando o Grupo Positivo, empresa parceira do município de Santo Antônio de Posse. No terceiro capítulo discutiremos o estudo de caso realizado no município paulista. Finalmente, nas considerações elaboraremos uma síntese das principais conclusões da pesquisa.

## **2. Marco Teórico**

### **2.1. A Educação no contexto global**

A reflexão em torno da Educação não é possível de ser feita apenas sob os aspectos locais desconsiderando os globais. Isso porque essa temática tornou-se pauta das principais agendas internacionais e, por isso mesmo, alvo de medidas políticas e econômicas que repercutem mundo a fora. Principalmente a partir do momento em que ela passa a ser entendida como um novo nicho do mercado. Conforme afirma Ball (2004):

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. (BALL, 2004, p. 1108).

Dessa forma, é fundamental retomarmos os marcos históricos, os pontos nevrálgicos de mudança, a fim de compreendermos como se deu (e se dá) o processo de mudança que incide diretamente sobre os atuais padrões educacionais, levando a uma radical alteração na forma como compreendemos a escola, o trabalho pedagógico e as relações no interior da mesma.

### **2.2. A Nova Gestão Pública**

Conforme Adrião (2009), a Nova Gestão Pública:

Sintetiza um movimento de reforma nos Estados nacionais, vivido em inúmeros países do Ocidente a partir das últimas décadas do século XX, cujo objetivo era responder, no marco do capitalismo, à crise econômica dos anos 1970. (ADRIÃO, 2009, p.49).

Dessa forma, como resposta à crise do capitalismo dos anos de 1970, os Estados-Nação promoveram reformas que alteraram profundamente a concepção de Estado, instituição pública e cidadão. Os países de capitalismo desenvolvido foram os primeiros a iniciarem as reformas, destacando-se o Reino Unido, sob a direção de Margareth Thatcher (1980) que introduziu a chamada “Terceira Via”, como uma tentativa de responder à crise do capitalismo sem romper com o neoliberalismo, partindo do pressuposto que o responsável pela crise era o Estado em sua forma de atuação (ADRIÃO, 2009, p.49).

Apesar de se constituir de maneiras diferentes nos diversos países, pois não existe apenas um modelo proposto para a Reforma do Estado, é possível identificar algumas características comuns a todos eles, tais como:

- A idéia do gasto público como custo improdutivo ao contrário de investimento coletivo e social;
- A identificação dos servidores públicos como hostis à sociedade, detentores de privilégios e defensores de interesses particulares;
- A crítica à interferência negativa do Estado nos mercados e a eleição da supremacia destes últimos como mecanismos mais apropriados de distribuição de bens e serviços à sociedade;
- A definição do Estado com o papel principal de promotor/empreendedor, ao invés de provedor de bens e serviços sociais;
- A importação de práticas gerenciais comuns ao setor privado da economia, incluindo nas agendas públicas temas como: eficiência, eficácia, produtividade, avaliação e controle de resultados, satisfação do consumidor, delegação e gestão participativa, prevenção e controle de gastos;
- A ênfase na importância do poder e na mudança de papel dos chamados administradores públicos para gerentes ou gestores públicos profissionalizados, no sentido de que passa a ser desejado um perfil voltado à noção de orientador/integrador e empreendedor, distinto do papel de supervisor ou administrador;
- A privatização de setores econômicos produtivos estatais;
- A ênfase na desregulação dos mercados comerciais e de trabalho. (JUNQUILHO, 2002, p.2 apud ADRIÃO, 2009, p.49)

A partir da citação acima, é possível perceber claramente que a Nova Gestão Pública reconfigura os papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos. Os serviços sociais passam a ser considerados uma área em expansão pelo capital, alterando as relações de trabalho no interior dos mesmos e, os cidadãos passam de dependentes do Estado para consumidores ativos dos produtos por ele oferecidos, verdadeiros cidadãos-clientes (BALL, 2004, p. 1106-1107).

Para instituir essas mudanças duas “tecnologias políticas” são largamente utilizadas, a performatividade e o gerencialismo (BALL, 2005). A performatividade é:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os ‘silêncios audíveis’. (BALL, 2005, p. 543).

Este conceito, largamente utilizado no interior das redes educacionais, inserem os mecanismos de produção na lógica educacional, permitindo com que o Estado governe à distância na medida em que coloca metas que devem ser cumpridas por todos, independentemente da diferença de contextos, e quantifica as respostas obtidas, culpabilizando os profissionais da educação pelo desempenho dos mesmos. Dessa forma, o Conhecimento se transforma em metas que devem ser alcançadas a qualquer custo, promovendo o individualismo e a competição, onde os profissionais serão comparados e ranqueados a todo momento, pois:

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

O gerencialismo pode ser compreendido como a forma de gestão do setor privado, cujo objetivo é “incutir performatividade na alma do trabalhador” (BALL, 2005, p. 545). Para isso substitui-se os sistemas ético-profissionais da escola por sistemas competitivos, fazendo com que o profissional da educação se sinta o único responsável pelo sucesso/insucesso de seus alunos nas avaliações.

A inserção contínua dessas tecnologias políticas promovem um (des)favor à Educação, na medida em que incidem na subjetividade dos sujeitos da escolas, fazendo-os acreditar que “realmente” a escola e seus atores são os únicos responsáveis pela aprendizagem escolar e que esta pode ser medida apenas quantitativamente através de exames de larga escola e, dessa forma, somos todos incompetentes. Conforme Arelaro (2007) escreve:

Essa pode ser considerada uma das formas modernas de competente convencimento de adequação de novas políticas educacionais, especialmente quando as mesmas contrariam convicções pedagógicas, defendidas por parte significativa dos educadores, durante muitos anos. (ARELARO, 2007, p. 911).

Além disso, a performatividade e o gerencialismo promovem a alteração nas relações entre os profissionais da educação que passam a compreender-se como competidores que são constantemente vigados e controlados e, modificando a relação entre professor-aluno, pois ambos encontram-se na corrida rumo às metas impostas de fora, não havendo espaço para relações mais humanas e de cooperação. Finalmente, a percepção que o professor tem de si, do seu valor, altera-se drasticamente na medida em que:

[...] os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas. Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade apóia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. “Trata-se de uma educação resultante de supostas exigências funcionais ou instrumentais, não de objetivos pessoais, culturais ou políticos” (Muller, 1998, p.188; ver também Ryan, 1998). Durante o treinamento, o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas. O que estou sugerindo é que a combinação das reformas gerencial e performativa atinge profundamente a prática do ensino e a alma do professor – “a vida na sala de aula” e o mundo da imaginação do professor (Egan, 1994). (BALL, 2005, p. 548).

### **2.3. O caso brasileiro: a Reforma do Estado**

A Reforma do Estado brasileiro tem início com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que criou novos mecanismos de controle social, financiamento e participação. Entretanto, a implementação dessas propostas se dão principalmente na década de 1990. Primeiramente com o governo Collor (1989-1992), mas principalmente com a era Fernando Henrique Cardoso (FHC), quando teremos medidas cada vez mais aproximadas dos princípios da Nova Gestão Pública (ADRIÃO, 2009, p.57).

Sob o mandato do então presidente FHC, criou-se o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) debaixo da liderança do economista Luiz Carlos Bresser – Pereira que apresentou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) que, aprovado pelo comitê presidencial, marcou o início da reforma “orgânica” do Estado brasileiro (ADRIÃO, 2009, p.57).

O documento proposto pelo então ministro Bresser-Pereira “identifica a existência e a necessidade de se alterar, no aparelho do Estado, a lógica centralizadora e concentradora das funções, a rigidez dos procedimentos e o excesso de normas e regulamentos (BRASIL, 1995, p.15 apud ADRIÃO, 2006, p. 40). Dessa forma, o Estado “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 17 apud ADRIÃO, 2006, p. 43). Assim sendo, as palavras de ordem desse novo período são: descentralização e parcerias público-privadas e por isso mesmo,

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que as instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas pela lógica de mercado. (ADRIÃO, 2009, p.57).

Dessa forma, as relações entre os setores públicos e privados passam a acontecer de forma muito mais complexa e permeável. Além disso, elas se constituem numa das estratégias do PDRAE como resposta a suposta crise de eficácia da administração pública, propondo a administração gerencial, segundo a lógica do mercado, em instituições públicas, inclusive na educação. Por isso, as relações entre essas duas esferas complexificam-se, para além da diferenciação em duas categorias, estatal ou privado, temos agora quatro.

Retomando do PDRAE os elementos que caracterizam dada propriedade, o modelo “tipo ideal” de Pereira sugere quatro categorias: propriedade estatal; propriedade pública não-estatal; propriedade corporativa e propriedade privada. Aqui, tal como no documento do CLAD [Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento], ser ou não estatal não é a origem da dicotomia entre o público e o privado. A distinção entre a propriedade pública e a privada se dá em razão dos objetivos da organização: “se o objetivo for o lucro, trata-se de uma organização privada; se for o interesse público, trata-se de uma organização pública; se for a defesa do interesses de grupos, trata-se de uma organização corporativa.” (Bresser-Pereira, 2008, p.5). Já a distinção entre organizações públicas estatais e não estatais requer o uso de um critério jurídico: a forma de contratação dos empregados. Caso estejam sujeitos ao direito civil, a organização é pública (por não visar lucros) e não estatal. De outra forma, contando com servidores estatutários, a organização é estatal e integra o aparelho do estado (Bresser-Pereira, 2008, p.5-6). (ADRIÃO, 2009, p.58-59).

As novas formas adquiridas pelo setor privado para se relacionar com o setor público ganhou ainda mais força com a aprovação da Lei Federal nº 9.790, de 23/03/99 e do Decreto nº 3.100, de 30/06/99 que cria e regulamenta a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), apontando a óbvia transferência das responsabilidades do Estado para outros setores da sociedade. Conforme Szazi (2003 apud ADRIÃO, 2009) apresenta, “em meados da década de 1990, o chamado terceiro setor havia gastado no Brasil o correspondente a 1,5% do Produto Interno Bruto (PIB)” (SZAZI, 2003, p. 21 apud ADRIÃO, 2009, p. 59). Assim sendo,

[...] descentralizar e privatizar – submetendo a esfera estatal aos controles de mercado ou que simulem mercados – são palavras de ordem que se encontram concatenadas.

A busca por uma maior eficiência; a ampliação de novos mercados para a reprodução do capital; a tentativa de minimizar a vulnerabilidade das democracias, estas são algumas possíveis respostas para a atual reconfiguração das relações entre o público e o privado. (ADRIÃO, 2009, p.62).

## 2.4. Municipalização

As pesquisas sobre as conseqüências das reformas dos Estados em toda a América Latina nos anos de 1960 e 1970 apontam a municipalização dos serviços sociais de forma unânime (ADRIÃO, 2009, p.41). E no Brasil não foi diferente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 5.692/1971, apelidada de LDB dos militares, já propunha a municipalização do então Primeiro Grau, com o projeto Pró-Município que oferecia recursos (providos dos acordos internacionais feitos na época) em troca da municipalização. Diversos municípios, principalmente do nordeste, aderiram à proposta. Municípios estes que não possuíam a estrutura necessária para tal, porém frente à possibilidade de conseguir mais recursos para seus municípios assumiram a responsabilidade da educação básica (ADRIÃO, 2009, p.41). Assim sendo,

Registrava-se a primeira lição político-administrativa: é um erro político e uma irresponsabilidade social transferir-se responsabilidades da esfera central para as periféricas sem que se lhes conceda condições para esse atendimento aos direitos sociais. E é vergonhoso que o Governo Central aproveitando-se da condição de semi-insolvência financeira desses municípios, lhes acene com recursos extras – porém menores que os necessários e os que gastaria caso resolvesse atuar na época – para conseguir esse objetivo de municipalização. (ADRIÃO, 2009, p.42).

Nos anos de 1990, com uma conjuntura político-administrativa completamente diferente daquela relatada durante a ditadura militar, três pilares sustentavam a implementação da Constituição de 1988 na área educacional: descentralização (traduzida como municipalização), reformas curriculares e de gestão e o estabelecimento da competitividade como forma de alcançar a qualidade (ADRIÃO, 2009, p.42).

Com a criação do Fundef pela Emenda Constitucional nº 14/1996, uma política de fundos do governo Federal para o Ensino Fundamental, estava instituída um novo incentivo para a municipalização, pois os municípios que assim fizessem, receberiam em troca recursos financeiros proporcionais ao número de alunos municipalizados. Porém,

Como a Constituição Federal não previu no seu texto uma redistribuição da renda nacional – dos estados e municípios mais ricos para os mais pobres – mas, somente, uma descentralização de recursos financeiros do âmbito federal para as esferas estaduais e municipais em torno de 25%, é óbvio que os municípios e estados mais ricos ganharam um pouco mais de condições financeiras do que os mais pobres, que praticamente não resolveram nem de perto, seus problemas de auto-sustentação e muito menos de autonomia financeira. (ADRIÃO, 2009, p.42).

Com a criação do Fundef, o número de municípios que municipalizaram os primeiros anos de ensino cresceu de forma surpreendente.

[...] em 1995 tínhamos um atendimento municipal de 36,4%, contra 63,6% do atendimento estadual, em 2007 – doze anos depois somente - esse percentual já representava praticamente seu inverso, ou seja, para um atendimento municipal de 60,8%, o atendimento do ensino fundamental pelos estados atingia, apenas, 39,2%. Observe-se que apesar dessa brutal municipalização do atendimento em nível nacional, ainda assim os municípios das regiões mais pobres são responsáveis por cerca de 80% desse atendimento contra cerca de 40% pelos dos das regiões mais ricas do país. (Sinopses Estatísticas – 1995 e 2007/MEC-INEP apud ADRIÃO, 2009, p. 43-44).

No estado de São Paulo, alvo desta pesquisa, a situação não se deu de maneira diferente. A tabela abaixo ilustra a tendência de assunção de matrículas de educação infantil e ensino fundamental pelos municípios paulistas para o período de 1996 a 2011, onde percebemos que em 1996, ano de início da municipalização, o Estado era responsável por 86,2% dos alunos matriculados nas séries iniciais e os municípios paulistas por apenas 13,8. Já em 2006, a situação se altera, o Estado responde por 37,8% das matrículas nas séries iniciais e os municípios por 62,2%.

**Tabela 1 – Número de matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por dependência administrativa – estado de São Paulo – 1997 a 2011**

(continua)

<b>Ano</b>	<b>Rede Estadual</b>	<b>Rede Municipal</b>
1997	2.180.098	749.941
1998	1.946.850	858.087
1999	1.570.059	1.109.225
2000	1.430.797	1.184.431

**Tabela 1 – Número de matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por dependência administrativa – estado de São Paulo – 1997 a 2011**

(conclusão)

<b>Ano</b>	<b>Rede Estadual</b>	<b>Rede Municipal</b>
2001	1.330.036	1.314.169
2002	1.229.390	1.437.119
2003	1.166.431	1.485.700
2004	1.104.762	1.504.448
2005	1.045.904	1.491.176
2006	1.023.731	1.681.503
2007	960.096	1.699.702
2008	901.940	1.699.494
2009	832.660	1.784.156
2010	*	*
2011	*	*

Fonte: INEP. Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar – 1997/2011. (INEP, 2011c).

Nota: Sinal convencional utilizado:

\* Dado não disponível.

Muitos dos municípios que municipalizaram o oferecimento do ensino fundamental, especialmente os muito pequenos e pequenos<sup>1</sup>, estavam completamente despreparados para essa tarefa, resultando em escolas adaptadas, cujas instalações eram inapropriadas, sem bibliotecas, laboratórios ou locais apropriados para a prática de esportes, insuficiência de materiais pedagógicos, entre outros. Todos esses fatores contribuíram para o sucateamento da escola pública em diversos municípios do estado de São Paulo, levando muitos setores da sociedade a questionar a qualidade do ensino oferecido (ADRIÃO, 2009, p. 46).

Além disso, a municipalização se constituiu num verdadeiro “tiro no pé” dos municípios, pois essa política de fundos excluía o atendimento à Educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos, mesmo ambos estando sob a responsabilidade municipal.

Em 2007 o Fundef é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que “mantida a mesma lógica do Fundef, avança na sua concepção na medida em que contempla com

<sup>1</sup> Os municípios muito pequenos são aqueles que possuem até dez mil habitantes, os pequenos entre dez mil e um a cinqüenta mil habitantes (GREPPE, 2011).

recursos do Fundo todas as etapas e modalidades da educação básica” (ADRIÃO, 2009, p. 44).

Nessas circunstâncias, antes que houvessem sido criadas condições para a melhoria da educação municipal, iniciou-se um processo de avaliação do rendimento escolar, cujos resultados poderiam acarretar em maiores ou menores recursos públicos para o município. Sendo assim,

Iniciado o sistema de avaliação nacional – coincidente com a instalação do Fundef e sua respectiva municipalização do ensino fundamental – constatou-se que as escolas, agora municipalizadas, não possuíam as condições para exercer com competência e segurança as suas tarefas. Criaram-se indicadores nacionais do desenvolvimento educacional (o IDEB) e estabeleceram-se “metas” a serem cumpridas por todos os municípios como pré-requisito para o recebimento de recursos financeiros complementares – ainda que de direito! – do Governo Federal por meio do Ministério da Educação. (ADRIÃO, 2009, p. 46).

## **2.5. Políticas avaliativas: a Prova Brasil e o IDEB**

A criação do IDEB aumentou a pressão sobre os municípios que, anos após a municipalização, continuavam encontrando dificuldades em oferecer as estruturas necessárias para melhorar a aprendizagem dos alunos.

O IDEB foi criado e desenvolvido pelo economista Reynaldo Fernandes, na época presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007. Ele se propõe a cruzar dois indicadores: fluxo escolar e proficiência em exames de larga escala, no caso, a Prova Brasil. Apresentam-se como seus aspectos positivos: sua fácil compreensão, cálculo simples, aplicável à realidade escolar e explícito em relação à taxa de troca, ou seja, o que a escola está disposta a perder (proficiência ou fluxo) para alcançar (fluxo ou proficiência) (FERNANDES, 2011).

Para Fernandes (2011), o resultado das trajetórias escolares a partir do IDEB obedece um princípio matemático fundamental que garante a melhoria da qualidade. Ele explica

Tecnicamente, para projetar as trajetórias esperadas pelo IDEB ao longo do tempo, tanto para o Brasil como para os demais níveis de abrangência, parte-se do princípio de que essas trajetórias têm o comportamento de uma função logística, comportamento ilustrado pelo gráfico 1. Dessa forma, para um dado “esforço”, obtêm-se ao longo do tempo uma redução gradativa no ritmo e amplitude do crescimento do indicador. (FERNANDES, 2011).

Dessa forma, seguindo essa lógica, a melhoria da educação pública pode ser alcançada com a exatidão de uma função matemática, desde que se corrija o fluxo escolar e se alcance a proficiência esperada na Prova Brasil. Apesar de parecer bastante simples e seguro, o IDEB considera apenas duas variáveis e descarta uma centena de outras: desconsidera a influência dos problemas sociais e estruturais presentes nas escolas, remoção constante de professores, sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação, condições de vida dos estudantes, número de alunos por sala, entre outros. Além de acreditar que todas as escolas obedecem, necessariamente, a mesma curva de crescimento com os mesmos incentivos.

A Prova Brasil, utilizada como uma das variáveis para o cálculo do Índice, faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica. É uma avaliação censitária para alunos de quinto e nono ano, nas redes federais, estaduais e municipais, das zonas urbanas e rurais. Os resultados desta avaliação são divulgados publicamente, dividindo-os por escolas, municípios, estados e país (INEP, 2011d). As médias alcançadas são colocadas em escala de zero a quinhentos e demonstram as habilidades e competências que os alunos são capazes de alcançar.

Os conteúdos requeridos nesta avaliação são expostos nas Matrizes de Referência elaborado pelo INEP e fundamentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o que há de comum nas propostas curriculares de cada estado. Conforme consta no site:

A Prova Brasil e o Saeb são avaliações elaboradas a partir de Matrizes de Referência, um documento onde estão descritas as habilidades a serem avaliadas e as orientações para a elaboração das questões. Essas matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série.

A construção das Matrizes de Referência teve como base a consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados brasileiros e de alguns municípios, alcançando-se uma síntese do que havia de comum entre elas. Para estabelecimento das matrizes também foram consultados professores das redes municipal, estadual e privada na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Foi realizado, ainda, exame de livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries. Em seguida, foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas. A opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem. (INEP, 2011d).

O conteúdo avaliado resume-se à Língua Portuguesa e Matemática. Logo após o término da avaliação dos conteúdos propriamente ditos, os alunos respondem a um questionário sócio-econômico para que seja traçado o perfil sócio-econômico da escola. Os

professores das disciplinas avaliadas e os diretores também são convidados a preencherem um questionário que

possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. Os questionários destinados aos professores e diretores são entregues pelos aplicadores antes da realização dos testes por parte dos alunos e devem ser recolhidos ao final da prova.

São coletadas, ainda, informações sobre o clima acadêmico da escola, clima disciplinar, recursos pedagógicos disponíveis, infra-estrutura e recursos humanos. Na mesma ocasião, é preenchido pelos aplicadores dos testes um formulário sobre as condições de infra-estrutura das escolas que participam da avaliação. De posse desses dados, é possível o estudo dos fatores associados ao desempenho dos alunos. (INEP, 2011d).

Não há informações sobre que ações práticas e específicas serão tomadas mediante o conhecimento da realidade sócio-econômica da escola, segundo a explicação do Ministério da Educação (MEC) serve apenas para caracterizar a escola e verificar quais fatores influenciam o desempenho dos alunos (INEP, 2011d).

A avaliação em larga escala que desconsidera os indicativos sócio-econômicos, é questionada por diversos autores (OLIVEIRA; SOUZA, 2003; BROOKE, 2008; SOUZA; LOPES, 2010), pois ela pressupõe

- a) a idéia da possibilidade de todos os alunos aprenderem da mesma forma uma lição, por estarem sujeitos à mesma percepção-impresiva;
- b) a idéia de que essa aprendizagem, reificada, pode ser objetivamente medida através de uma prova;
- c) que a média das notas numéricas decorrentes das provas dos alunos de uma instituição mede também o ensino, já que estão numa relação de causa-efeito;
- d) essa mesma média indica a qualidade de uma instituição e, portanto, é procedimento correto classificá-la em ordem decrescente segundo essas médias. (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, p. 887-888).

Tendo em vista a observação dos autores, percebe-se que as avaliações de larga escala, entre elas a Prova Brasil, possui diversos pontos questionáveis, pois ela avalia apenas duas disciplinas e descarta outras várias, além de responsabilizar o aluno e a escola pelo sucesso/insucesso na avaliação e, dessa forma, “penaliza os já penalizados” (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, p. 888). Souza e Lopes (2010, p. 54) afirma: “Não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa. Avalia-se para afirmar valores, ou seja, induzir mudanças em uma direção.” Assim sendo, é evidente que os valores afirmados pelo Estado com a Prova Brasil e o IDEB são a desresponsabilização do Estado pela Educação e a

mercantilização da mesma, com as parcerias público-privadas como forma de sanar as deficiências da mesma.

Finalmente, quanto às metas no IDEB, é importante destacar que cada município possui sua projeção de crescimento específica que parte do primeiro resultado do IDEB em 2005, culminando até 2021, onde todos deverão chegar à pontuação 6,0 quando, segundo Fernandes, a educação brasileira alcançará o mesmo patamar de qualidade dos países desenvolvidos.

**Tabela 2 – Metas gerais do IDEB, por etapa de escolaridade – Brasil – 2011 a 2021**

	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Anos iniciais do ensino fundamental</b>	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
<b>Anos finais do ensino fundamental</b>	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
<b>Ensino médio</b>	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: INEP. Estatísticas do IDEB/Brasil/Ensino Fundamental Regular e Ensino Médio Regular (INEP, 2011d).

Infelizmente o que o MEC não explicou é como os municípios alcançarão essas metas tendo em vista suas limitações estruturais que, quatorze anos após a municipalização, ainda não foram totalmente superadas.

Além disso, conforme o projeto de lei número 8035/2010, encaminhado pelo MEC ao Congresso Nacional, Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011 – 2020, ficou estabelecido que

Art. 11 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será utilizado para avaliar a **qualidade** do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Isso evidencia que a política de avaliação proposta no governo FHC e mantida pelo governo Lula (FREITAS, 2007, p.966) colocam agora, no governo Dilma, o IDEB como o indicativo de qualidade da educação básica, o que significa um grande retrocesso na educação brasileira.

## 2.6. Mercantilização da Educação

Conforme Ball afirma e reafirma constantemente em seus trabalhos, “a educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (BALL, 2004, p.1108). Essa afirmação tem se mostrado verdadeira à medida que analisamos o processo da Reforma do Estado brasileiro que incutiu e legitimou a lógica do mercado (competitividade, gerencialismo, performatividade, entre outros) no interior das redes escolares. As políticas implementadas na área educacional tem sido a de desresponsabilização do Estado pela educação, delegando aos municípios a responsabilidade pelos primeiros anos de escolarização sem lhes dar as condições necessárias para tal. Além disso, utilizando-se de políticas avaliativas que desconhecem o cotidiano escolar e desconsideram por completo as dificuldades estruturais da educação pública brasileira. Por fim, na interpretação do mesmo autor, “o que está ocorrendo é que a complexidade humana vê-se reduzida a forma mais simples possível, números em uma tabela” (BALL, 2005, p.547).

Os resultados dessas políticas não passam despercebidos aos atores escolares, especialmente ao alunado, objetivo último desta instituição. As principais conseqüências apontadas por Arelaro (2007) é a progressiva transformação dos objetivos da escola, antes lócus privilegiado da formação do cidadão, em máquina formadora de mão de obra para o mercado de trabalho. Além disso, cada vez mais frequentemente remunera-se os profissionais da educação com base nos desempenhos nas avaliações externas e a contínua culpabilização do aluno e da família “mal estruturada” como sendo os responsáveis pelo fracasso escolar.

Diante desse contexto, verificamos a continua inserção do setor privado por meios diversificados e cada vez mais complexos que, com propostas atraentes e promessas de resultados positivos nas avaliações, engedram os municípios, cujas redes de ensino encontram limitações estruturais.

‘As crianças continuam analfabetas ao completarem o ensino fundamental!’ proclamam as manchetes da mídia eletrônica, freqüentemente. O que as escolas e os sistemas municipais de ensino podem fazer? A sensação de incompetência e fracasso são muito fortes. A pseudo-solução vem por meio de propaganda durante a novela do horário nobre da TV mais assistida do Brasil: “compre” sistemas privados de educação, em especial os utilizados por grupo de escolas freqüentadas por crianças e jovens oriundos da classe média alta e segmentos intelectuais da população. Apesar de esdrúxula a proposta de solução, as redes de ensino e as escolas públicas em função da pressão para o atingimento de metas supervalorizadas começam a aderir e ‘experimentar’ a alternativa sugerida: substituir seus projetos por um ‘pacote’, cuja garantia de qualidade os municípios sequer conhecem. (ADRIÃO, 2009, p. 46).

### 3. Sistemas privados de ensino no estado de São Paulo

A municipalização irresponsável do ensino fundamental no Estado de São Paulo acarretou uma série trágica de resultados. Diversos municípios que não desfrutavam das condições necessárias, tanto em infra-estrutura quanto de pessoal, para o oferecimento dessa modalidade de ensino se viram pressionados pelas políticas avaliativas, que cobravam evolução nas metas e nas notas da Prova Brasil. Conforme Arelaro (2007) afirma:

A dúvida que poderia inquietar os gestores educacionais seria saber como cada um dos alunos e seus esforçados professores – nem sempre portadores de uma sólida formação inicial – conseguiriam este feito. Como garantir que cada escola, e todas elas – porque isso é democrático! – atinjam um alto score nas provas e sejam consideradas ‘vencedoras’? Contando, certamente, com a colaboração de quem ‘sabe’ fazer isso, de quem vem fazendo desse jeito e tem tido sucesso: as escolas privadas, seus centros ou institutos de assessoria e as organizações não-governamentais que as representam. E este ‘modo de fazer’, de conseguir ser sempre competente e de premiar os vencedores, já está entre nós e, em particular, nos sistemas públicos de ensino. (ARELARO, 2007, p. 913).

Dessa forma, os municípios buscaram nos setores privados a “ajuda” que necessitavam, uma pseudo-solução imediata aos problemas estruturais de suas respectivas redes: a aquisição de sistemas de ensino através de parcerias entre os setores público e privado, entendendo por parceria:

[...] o conjunto de responsabilidades compartilhadas ou transferidas do setor público para a instituição privada, bem como a centralidade das atividades previstas nesta transferência para a consecução de políticas públicas que consubstanciam a natureza da parceria. (ADRIÃO, 2009, p. 130).

Compreendemos que essa relação excede a ingênua compra de materiais e serviços do setor privado, pois eles incidem sobre o desenho pedagógico e administrativo das redes municipais de ensino. Conforme Adrião et al (2009) afirma:

[...] mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam parceiras dos governos municipais. (ADRIÃO et al, 2009, p. 802).

Além disso, as autoras apontam que os municípios com até cinquenta mil habitantes, ou seja, aqueles cuja arrecadação é mais baixa e, por isso mesmo, possuem as redes de ensino

mais precarizadas, são os principais consumidores desses produtos, conforme explicita o quadro abaixo:

**Quadro 1 – Municípios paulistas, em número absoluto, que declararam ter adquirido algum sistema apostilado de ensino no período de 1994 a 2007**

<b>Município/porte</b>	<b>Número total de municípios: estado de São Paulo</b>	<b>Total de municípios que declararam adotar algum “sistema de ensino”</b>
Municípios muito pequenos: até 10.000 habitantes	295	79
Municípios pequenos: de 10.001 até 50.000 habitantes	234	71
Municípios médios: de 50.001 até 100.000 habitantes	54	05
Municípios grandes: de 100.001 até 500.000 habitantes	54	06
Municípios muito grandes: mais de 500.001 habitantes	8	--
<b>Total</b>	<b>645</b>	<b>161</b>

Fonte: ADRIÃO et al, 2009, p. 805.

Nota: Sinal convencional utilizado:

-- Dado numérico não existente.

Tal situação parece confirmar a hipótese de que os pequenos municípios possuem condições mais adversas, do ponto de vista político e operacional para a oferta educacional. Complementarmente, tendem a ser permeáveis à pressão das empresas privadas, tendo em vista que a constituição da esfera pública em tais situações tende a ser mais frágil, aproximando-se o privado do público de maneira mais cotidiana e informal. Nestas circunstâncias, as relações se dão muitas vezes de maneira pessoalizada e regidas pelo clientelismo, condição na qual a filiação partidária é quase irrelevante. (ADRIÃO et al, 2009, p. 806).

Em pesquisa anterior, Adrião (2009) aponta que as principais empresas que disputam esse “mercado” são o Curso Osvaldo Cruz (COC), com o maior número de contratos, seguida do Positivo, Objetivo e OPET. Porém, uma série de outras empresas também estão na briga.

Uma das principais causas para esse novo mercado tornar-se tão atraente e disputado é o fato de que

[...] as matrículas no setor privado se mantêm praticamente estagnadas, desde o começo dos anos de 1990, em cerca de 10% do total de matrículas do ensino fundamental, o que gera a necessidade de disputa de novos “mercados” para a expansão das atividades destas empresas (MEC/INEP, Sinopses Estatísticas - 1993/2007 apud ADRIÃO, 2009, p. 133).

### **3.1. O Grupo Positivo: breve histórico**

Delinearemos a seguir um breve histórico do Grupo Positivo, segundo com mais parcerias com o setor público (ADRIÃO, 2009, p. 133), a partir de informações divulgadas em pesquisa realizada no ano de 2010 (LUIZ, 2010). Nosso objetivo é apresentar o perfil deste Grupo e a lógica que o rege através do histórico da empresa.

O Grupo Positivo, assim como o COC, Objetivo e OPET, foi criado, inicialmente, como curso pré-vestibular, na cidade de Curitiba – Paraná, em 1972, por Oriovisto Guimarães em sociedade com alguns professores da área. Na época, eles fundaram o primeiro curso pré-vestibular da cidade e desenvolveram seu próprio material apostilado com metodologia própria, cuja impressão era feita em uma gráfica improvisada numa garagem pertencente aos donos do curso. Logo no primeiro ano de funcionamento já haviam cerca de três mil alunos matriculados em sua unidade.

Em 1975, três anos depois, fundaram a segunda unidade e adquiriram instalações próprias para a gráfica e, três anos depois, a terceira unidade. Logo o Grupo Positivo já contava com gráfica própria, o Colégio Positivo Ângelo Sampaio que oferecia o Ensino Médio, e o Colégio Positivo Júnior (1977) com Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em 1979 o Grupo Positivo cria o Sistema Positivo de Ensino (SPE), um material próprio, escrito e impresso pela empresa e distribuído em todas as escolas de sua rede. No mesmo ano criou-se a Distribuidora Positivo que, em 2004, passa a integrar a Editora Positivo.

Em 1988 o foco da empresa volta-se para o ensino superior com a criação das Faculdades Positivo, oferecendo os cursos de Comércio Exterior, Informática, Pedagogia, Administração Rural e Administração de Empresas. Dez anos depois, em 1998, o Centro de Línguas Positivo (CLP) e as Faculdades Positivo transformam-se em Centro Universitário Positivo (Unicemp), que será transferido no ano 2000 para uma área de quatrocentos e quinze mil metros quadrados.

A fim de diversificar seus investimentos, o Grupo Positivo cria a Positivo Informática, fornecendo computadores para as escolas Positivo e demais escolas conveniadas. Em 1990 o negócio se amplia e as vendas de equipamentos eletrônicos e serviços de informática são oferecidos às empresas e instituições do poder público.

Em 1991 comemora-se a marca de duzentos mil alunos atendidos sob a marca Positivo. Em 1998, o SPE passa a ser adotado por algumas escolas japonesas.

Em 1999 funda-se o Colégio Positivo Jardim Ambiental, na cidade de Curitiba, sede do grupo, oferecendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O Grupo chega a quatrocentos mil alunos estudando sob o SPE no Brasil e no exterior.

No ano de 2001, a Escola Internacional das Nações Unidas, situada em Nova York – EUA, adota o SPE em Língua Portuguesa para que os filhos de diplomatas e colaboradores da Organização das Nações Unidas estudem. Nesse ano comemora-se os quinhentos mil alunos do SPE e duas mil e duzentas escolas conveniadas no Brasil e exterior.

Em 2002 é criado o Portal Positivo, site interativo para o acesso de alunos da educação básica e, no ano seguinte, o Portal Universitário, visando os alunos da educação superior. Neste mesmo ano o Grupo Positivo adquire os direitos de edição, distribuição e venda do dicionário Aurélio.

Em 2004 o Positivo Informática começa a atender também às grandes redes de varejo com os computadores da marca e, exportar mesas E-Blocks e Alfabetos para Portugal e EUA.

Em 2005 cria-se o Sistema Aprende Brasil (SABE), sistema de ensino destinado à atender as redes públicas, já que o SPE destina-se exclusivamente a rede particular de escolas conveniadas ao Grupo Positivo. Neste mesmo ano a Unicamp é credenciada junto ao MEC tornando-se uma universidade então denominada de Universidades Positivo.

Em 2010, pode-se dizer que o Grupo Positivo se auto-intitula a maior corporação do país quando se trata de educação e tecnologia possuindo a maior gráfica editorial do Brasil e uma das maiores da América Latina, segundo o site da própria gráfica Posigraf. (POSIGRAF, 2011). O Grupo expandiu-se para todos os níveis educacionais, do maternal II até a Universidade contando com centros de línguas e cursos pré-vestibulares. (COLÉGIO POSITIVO, 2011a). (LUIZ, 2010, p.5)

### 3.1.1. Sistema Aprende Brasil (SABE)

O SABE é um conjunto de livros integrados que, segundo Luiz (2010), é o substituto do termo “apostila”, pois este último é utilizado pela empresa para designar o material dos cursos pré-vestibulares.

O SABE, apesar de ser escrito, editado e impresso pelo Grupo Positivo diferencia-se do Sistema Positivo por voltar-se especificamente para as redes de ensino público. Assim, “atende as especificidades desse mercado” (LUIZ, 2010, p.8). Entretanto, os escritores dos materiais não são os mesmos. Segundo entrevista

[...] a montagem do quadro de trabalho deste setor em 2004, ano anterior ao lançamento desse sistema de ensino, foi praticamente voluntária, pois os funcionários que tiveram contato com escola pública (fosse dando aulas fosse gerenciando) optaram pela migração para o SABE identificando-se com o trabalho. (LUIZ, 2010, p.8)

Apesar disso, o Grupo garante que a qualidade de ambos os materiais podem ser equiparados, as diferenças encontram-se no respeito às especificidades de cada um dos grupos atendidos tanto da rede privada, quanto da rede pública. Podemos delinear um breve horizonte do alcance do SABE nas redes públicas de ensino através da matéria publicada na Folha Notícias *online* de 15 de dezembro de 2010 que afirmava que

O Sistema Aprende Brasil, neste mesmo ano, estava presente em 1.900 escolas públicas brasileiras e em mais de 160 municípios, atendendo 285 mil alunos da rede pública de ensino, os quais fazem parte dos mais de 10 milhões de alunos atendidos pelo Grupo Positivo (SANTO ANTÔNIO DE POSSE, 2010 apud LUIZ, 2010, p. 8)

Os produtos oferecidos, além dos “livros integrados”, cursos preparatórios para professores, serviços de monitoramento do trabalho realizado nas escolas e o portal Aprende Brasil que complementa o conteúdo dos livros (LUIZ, 2010, p. 7).

É importante destacar que a atuação do Grupo junto ao setor público também se dá através da Positivo Informática com a venda de microcomputadores para o MEC. Prova maior desta parceria com o setor público é um link no site institucional do Positivo denominada “Governo”. Sobre essa parceria temos que:

No passado recente, a empresa conquistou os pregões do Ministério da Educação (MEC) em 2006 e 2007, para o fornecimento de computadores

para as escolas públicas, e a licitação do Ministério das Comunicações (Minicom) em 2007, para entrega de computadores para centros de inclusão digital. No final de 2008, foi vencedora da maior licitação de computadores já realizada no país, de 214 mil máquinas e 404 mil monitores para o MEC, com a concentração de entregas no ano de 2010. Ao longo do ano, diversos estados realizaram programas de subsídio à aquisição de computadores por parte dos professores, com o objetivo de ampliar o acesso à tecnologia desses educadores, de forma a contribuir no aprimoramento da qualidade do ensino público. A Positivo Informática teve participação destacada nestes editais, valendo citar aqueles promovidos pelos estados de Pernambuco e São Paulo, bem como pelo Distrito Federal. Espera-se que o setor público continue firmemente em seus programas de informatização de escolas, disponibilização de centros de inclusão digital e projetos de capacitação de professores. A Positivo Informática está unicamente posicionada para capturar o crescimento do mercado de governo e de educação, dada sua experiência e origem de um grupo educacional, o que proporciona uma expertise diferenciada para projetos deste segmento. (POSITIVO INFORMÁTICA, 2011b). (LUIZ, 2010, p.7).

### **3.2. O que o setor privado tem a nos ensinar?**

A justificativa para a política de parcerias entre o setor público e privado são as de que a lógica do mercado na educação gera qualidade. A competitividade, a gratificação mediante desempenho e o ranqueamento de escolas e municípios (ainda que com outro nome) estimula os indivíduos a dedicarem-se ao máximo e a alcançarem uma performance excelente. Porém, cabe-nos refletir o que realmente o setor privado na educação tem a nos ensinar. Tentando responder essa questão Ball (2004) aponta:

O argumento para o envolvimento do privado na escolarização pública é muito simples: o incentivo ao lucro e à concorrência, assim como as culturas organizacionais que destes derivam, geram formas de prática que melhoram (inevitavelmente) a eficiência e aumentam o desempenho. Mas será que o setor público herda apenas isso com a participação do setor privado? E as mudanças culturais e éticas que acompanham o incentivo ao lucro? Não nos deveríamos preocupar com o currículo moral oculto que tudo isso pode transmitir, direta ou indiretamente? Em outras palavras, o que é que o setor privado “ensina” em nossas escolas e faculdades? (BALL, 2004, p.1119).

O setor privado ao adentrar os muros da escola ensina sua própria ideologia, a lógica do capital como sendo a regra natural das coisas. Incute a performatividade no cotidiano da criança desde a tenra idade, tornando-a “única” responsável por seu sucesso/insucesso. Ocultando a perversidade da sociedade de classes aos seus olhos, na medida em que a faz acreditar que basta seu esforço pessoal para galgar todas as posições.

É “fato de que as empresas privadas passam, ao vender os chamados ‘sistemas de ensino’, a interferir na gestão do próprio sistema escolar público local” (ADRIÃO et al, 2009, p.806). Ou seja, mais do que sistemas privados essas empresas vendem sua própria ideologia.

Além disso, outras questões importantes se apresentam como sendo grandes entraves para a aquisição e utilização de sistemas privados de ensino nas redes públicas. São eles:

[...] falta de controle social ou técnico, fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados pelos municípios, duplo pagamento pelo mesmo serviço, vinculação do direito à qualidade de ensino submetida à lógica do lucro e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade (ADRIÃO et al, 2009, p.807).

Os sistemas privados de ensino não são submetidos ao rigoroso controle técnico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>2</sup>. Por isso mesmo, avanços importantes como a divulgação da imagem do negro da mulher em condições de subserviência, a veiculação de imagens e textos que expressem alguma forma de preconceito ou intolerância, a coerência e adequação do texto, entre outros, não são adequadamente avaliados pelos órgãos responsáveis.

Além disso, o governo federal distribui gratuitamente livros didáticos para todos os anos da educação básica através do PNLD. Os recursos deste programa advêm do MEC destinados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O financiamento para a aquisição dos sistemas privados por parte dos municípios provêm dos recursos de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, que poderiam ser investidos em outras atividades pedagógicas, visto que o governo federal já garante os livros didáticos.

Outra questão de destaque diz respeito ao fato de que

[...] em se tratando do direito a um ensino de qualidade para todos na educação básica, assegurado pela legislação e fruto de pressão e reivindicação histórica de inúmeras entidades científicas, sindicais e populares, parece-nos temerário delegar a consecução deste direito a empresas privadas, cujo objetivo primeiro é o lucro. [...] Neste campo, como em qualquer esfera da sociedade capitalista, a lógica do capital é a de sua reprodução ampliada. (ADRIÃO et al, 2009, p.809).

Finalmente, temos a imposição de currículos pelo setor privado e, conseqüentemente, a homogeneização dos conhecimentos veiculados nas escolas, desrespeitando o que a

---

<sup>2</sup> O PNLD distribui gratuitamente livros didáticos às unidades escolares públicas. As obras disponíveis são avaliadas pelo MEC e apresentadas no Guia do Livro Didático que contém resenhas das coleções consideradas aprovadas. As escolas devem apresentar duas opções para cada ano e disciplina, pois se houver dificuldades na aquisição da primeira, a segunda será adquirida.

Constituição Federal brasileira aponta no artigo 206, inciso III, que afirma que o ensino será ministrado com base, dentre outros princípios, no “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, acreditamos, assim como Ball (2004), que:

A privatização não muda apenas nossa maneira de fazer as coisas, como também nossa maneira de pensar a respeito do que fazemos e nossa maneira de nos relacionarmos conosco e com outras pessoas e coisas significativas. Isso vale tanto para os prestadores quanto para os clientes. (BALL, 2004, p.1120).

Assim sendo, mais do que materiais didáticos, os grupos privados inserem a ideologia do capital nas redes de educação pública através dos “sistemas privados de ensino”, o que será exemplificado no capítulo a seguir.

## **4. Um estudo de caso: o Sistema Positivo no município de Santo Antônio de Posse – SP**

### **4.1. Características Gerais do Município**

#### **4.1.1. Breve história da cidade**

Conforme informações contidas no *site* do município (PREFEITURA DE SANTO ANTÔNIO DE POSSE, 2011b) e na Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) (SEADE, 2011), o município de Santo Antônio de Posse, situado no estado de São Paulo, teve sua história iniciada em 1725 com a construção da estrada que ligava São Paulo às Minas de Goiás por Pedroso de Barros.

Por volta de 1833 já apareciam vários pontos de paragem, por onde transitavam muitos proprietários de fazendas de café dando origem ao Bairro da Ressaca. Com o florescimento do café na região, fez-se necessária a construção da estrada de ferro que liga Campinas – SP à Mogi Mirim – SP pela Companhia Mogiana de Estradas de Ferro (CMEF). Criando-se em 27 de agosto de 1875 a “Estação da Ressaca”.

Nos arredores do Bairro da Ressaca foram instaladas diversas fazendas produtoras de café, como a Fazenda Ressaca, Fazenda Nova Esperança, Fazenda Sesmaria, Fazenda Bárbara, Fazenda Jequitibá, Fazenda Pedra Branca, Fazenda Aurora e Fazenda Peixe. Porém, a região começava a sentir a necessidade trabalhadores para atuarem no setor agrícola (PREFEITURA DE SANTO ANTÔNIO DE POSSE, 2011b).

Através do anúncio no “Jornal Gazetinha” entre outras ações políticas realizadas na época, desembarcaram no Bairro da Ressaca cerca de oitocentos e oitenta imigrantes no período de 1877 a 1889 (PREFEITURA DE SANTO ANTÔNIO DE POSSE, 2011b).

Em 1893, segundo a Lei Estadual nº 79, de 16 de agosto de 1893, o Bairro Ressaca foi elevado a Distrito de Paz, recebendo o nome de “Posse da Ressaca”, pertencendo ao município de Mogi Mirim. No dia 30 de novembro de 1938 passou a se chamar Posse de Ressaca e, somente em 30 de dezembro de 1953 tornou-se município autônomo, denominando-se Santo Antônio de Posse (SEADE, 2011).

#### 4.1.2. Indicadores gerais do município

**Quadro 2 – Indicadores Gerais do município de Santo Antônio de Posse e do estado de São Paulo, no ano de 2011**

<b>Indicador</b>	<b>Santo Antônio de Posse</b>	<b>Estado de São Paulo</b>
População Total	20.902	41.692.668
Densidade Demográfica – Habitantes/Km <sup>2</sup>	135,63	167,97
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	0,790	0,814
Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS) (Riqueza) (1)	46	58
IPRS (Longevidade) (2)	76	73
IPRS (Escolaridade) (3)	60	68
Taxa de Natalidade – Por mil habitantes	13,53	14,59
Taxa de Mortalidade Infantil	7,17	11,86
Receita Municipal Renda per Capita/ em salário mínimo	2,11	2,92

Fonte: SEADE. Perfil Municipal – Santo Antônio de Posse. (SEADE, 2011).

Nota: O IDH e a Receita Municipal Renda per Capita referem-se ao ano de 2000.

O IPRS (Riqueza/Longevidade/Escolaridade) refere-se ao ano de 2008

- (1) IPRS (Riqueza) considera consumo de energia elétrica, rendimento médio no emprego formal e valor adicionado fiscal per capita.
- (2) IPRS (Longevidade) considera taxa de mortalidade infantil, taxa de mortalidade perinatal, taxa de mortalidade – faixa de 15 a 39 anos e mais de 60 anos.
- (3) IPRS (Escolaridade) considera pessoas de 15-19 anos que concluíram o ensino fundamental, pessoas de 20-24 que concluíram o ensino médio, pessoas com mais de um ano completo de estudos nas faixas de 10-14 e 15-24 anos, matrículas no ensino fundamental na rede municipal em comparação com o total de matrículas na rede pública.

Santo Antônio de Posse é um município de pequeno porte<sup>3</sup>, contando uma população de apenas 20.902 habitantes. Apesar disso, possui considerável densidade demográfica 135,63 habitantes por km<sup>2</sup>, apenas 32, 34 a menos que o estado de São Paulo.

<sup>3</sup> Os municípios são classificados mediante o número de habitantes. Assim sendo, os municípios muito pequenos possuem até 10.000 habitantes, os pequenos de 10.001 a 50.000 habitantes, os médios de 50.001 a 100.000 habitantes, os grandes de 100.001 a 500.000 habitantes, os muito grandes mais de 500.001 habitantes (GREPPE, 2011).

Já o IDH do município está 24 pontos abaixo da média do estado. O que vai se repetir com o IPRS riqueza, 12 pontos abaixo do estado e IPRS escolaridade, oito pontos abaixo. Porém, quanto ao IPRS longevidade temos três pontos acima da média estadual.

A taxa de natalidade está praticamente equiparada, apenas 1,06 de diferença. Já na taxa de mortalidade infantil é possível verificar diferença maior, pois o município está 4,69 pontos abaixo da média estadual.

Finalmente, em relação à Receita Municipal Renda per capita, a comparação com o estado de São Paulo mostra pouca diferença, apenas 0,81 pontos abaixo da média.

#### 4.1.3. Aspectos gerais da administração municipal

Atualmente, conforme informações contidas no site da prefeitura de Santo Antônio de Posse (PREFEITURA DE SANTO ANTÔNIO DE POSSE, 2011a), a administração da cidade fica sob a responsabilidade de:

**Quadro 3 – Quadro político-administrativo de município de Santo Antônio de Posse, em 2011**

<b>Função</b>	<b>Nome</b>	<b>Partido</b>
Prefeito	Norberto Olivério Junior (2005-2012)	Partido Popular Socialista (PPS)
Vice – Prefeito	Antonio Natal Recco	PPS
Chefe de Gabinete	Rodrigo Eduardo Siqueira Cezar	*
Assessor de Comunicação	Marcelo Donizete Moura	*
Diretor de Suprimentos	João Vitor Barbosa	*
Diretor da Guarda Municipal	Marcelo Luis Purcello	*
Diretor de Administração	João Baptista Longhi	*
Diretor de Educação	Achille Nicola Fosco	*
Diretor de Engenharia	José Sidnei Vieira	*
Diretor de Habitação	New York José Arcenio Lucon	*
Diretor Jurídico	Gastão Lorenzetti Netto	*
Diretora da Promoção	Cynara Romanini Villalva	*

Social		
Diretora de Recursos Humanos	Maria José Bulia	*
Secretaria da Saúde	Maria Silvia Bergo Guerra	*

Fonte: Prefeitura de Santo Antônio de Posse. Equipe de Governo (PREFEITURA DE SANTO ANTÔNIO DE POSSE, 2011).

Nota: Sinal convencional utilizado:

\* Dado indisponível.

#### 4.1.4. Dados Educacionais

**Tabela 3 – Número de matrículas na Educação Infantil, por dependência administrativa – município de Santo Antônio de Posse – 1996 a 2010**

Ano	Total				Séries iniciais				Séries finais			
	RM	RE	RP	RF	RM	RE	RP	RF	RM	RE	RP	RF
1996	418	0	-	0	0	0	0	0	418	-	0	0
1997	335	0	-	0	0	0	0	0	335	-	0	0
1998	339	0	61	0	0	0	0	0	339	0	61	0
1999	714	0	48	0	167	0	15	0	547	0	33	0
2000	536	0	54	0	180	0	19	0	356	0	35	0
2001	518	0	53	0	0	0	16	0	518	0	37	0
2002	550	0	61	0	0	0	25	0	550	0	36	0
2003	1088	0	49	0	421	0	15	0	667	0	34	0
2004	823	0	53	0	192	0	19	0	631	0	34	0
2005	763	0	49	0	350	0	14	0	413	0	35	0
2006	856	0	40	0	260	0	9	0	596	0	31	0
2007	616	0	77	0	93	0	25	0	523	0	52	0
2008	764	0	61	0	172	0	16	0	592	0	45	0
2009	772	0	48	0	156	0	26	0	616	0	22	0
2010	826	0	68	0	255	0	38	0	571	0	30	0

Fonte: GREPPE. Banco de Dados Parcerias Público-Privadas. (GREPPE, 2011)

Nota: Sinais convencionais utilizados:

- Dado numérico inexistente.

As matrículas na Educação Infantil apresenta crescimento consistente e contínuo, especialmente na pré-escola. Percebemos dois grandes surtos de matrículas, a primeira no ano de 1999, com 714 matriculados entre creche e pré-escola, e outro em 2003, com 1088 matriculados.

**Tabela 4 – Número de matrículas no Ensino Fundamental, por dependência administrativa – município de Santo Antônio de Posse – 1996 a 2010**

Ano	Total				Séries iniciais				Séries finais			
	RM	RE	RP	RF	RM	RE	RP	RF	RM	RE	RP	RF
1996	0	2838	0	0	0	1676	0	0	0	1162	0	0
1997	549	2401	0	0	549	-	-	0	0	-	-	0
1998	601	2237	34	0	601	-	-	0	0	-	-	0
1999	525	2389	93	0	525	1024	76	0	0	1365	17	0
2000	564	2358	129	0	564	960	95	0	0	1398	34	0
2001	613	2212	149	0	613	898	94	0	0	1313	55	0
2002	651	2128	171	0	651	818	171	0	0	1310	76	0
2003	725	2034	169	0	725	746	83	0	0	1288	86	0
2004	867	1998	168	0	867	706	89	0	0	1292	79	0
2005	1561	1358	150	0	1561	0	78	0	0	1358	72	0
2006	1602	1315	158	0	1602	0	82	0	0	1315	76	0
2007	1953	938	207	0	1648	0	139	0	305	938	68	0
2008	2780	0	213	0	1610	0	132	0	1170	0	81	0
2009	2728	0	219	0	1501	0	144	0	1227	0	75	0
2010	2772	0	206	0	1428	0	129	0	1344	0	77	0

Fonte: GREPPE. Banco de Dados Parcerias Público-Privadas. (GREPPE, 2011)

Nota: Sinais convencionais utilizados:

- Dado numérico inexistente.

Percebemos um grande aumento nas matrículas das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal a partir do ano de 2005, ano da municipalização das séries iniciais. E, a partir de 2007, o aumento crescente das matrículas na rede municipal das séries

finais do ensino fundamental, visto que elas foram municipalizadas posteriormente às séries iniciais.

#### 4.1.5. Prova Brasil e IDEB

**Tabela 5 – Prova Brasil e IDEB municipal da primeira etapa do Ensino Fundamental, por ano – município de Santo Antônio de Posse – 2005, 2007 e 2009**

	2005	2007	2009
<b>Prova Brasil</b>	-	5,13	6,16
<b>IDEB</b>	-	4,7	5,7

Fonte: INEP. Estatísticas do IDEB/Municípios/Ensino Fundamental Regular – Séries Iniciais (Até a 4ª série). (INEP, 2011b)

Nota: Sinal convencional utilizado:  
- Dado inexistente

**Tabela 6 – Projeção esperada do IDEB municipal para a primeira etapa do Ensino Fundamental, por ano – município de Santo Antônio de Posse – 2007 a 2021**

<b>Projeção esperada do IDEB municipal/Primeira etapa do Ensino Fundamental</b>								
<b>Anos</b>	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>IDEB</b>	-	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0	6,2	6,5

Fonte: INEP. Estatísticas do IDEB/Municípios/Ensino Fundamental Regular – Séries Iniciais (Até a 4ª série). (INEP, 2011b)

Nota: Sinal convencional utilizado:  
- Dado inexistente

Podemos perceber que a variação do IDEB para o Ensino Fundamental I (real) entre os anos de 2007 e 2009 foi de 1,0 pontos e, a variação entre o IDEB real e o IDEB projetado para o ano de 2009 foi de 0,8 ponto acima do esperado. Dessa forma, Santo Antônio de Posse alcançou a meta de 2015 seis anos de antecedência.

**Tabela 7 – Prova Brasil e IDEB municipal da segunda etapa do Ensino Fundamental, por ano – município de Santo Antônio de Posse – 2005, 2007 e 2009**

	2005	2007	2009
<b>Prova Brasil</b>	-	-	4,83
<b>IDEB</b>	-	-	4,0

Fonte: INEP. Estatísticas do IDEB/Municípios/Ensino Fundamental Regular – Séries Finais (5ª a 8ª série). (INEP, 2011a)

Nota: Sinal convencional utilizado:

- Dado inexistente

**Tabela 8 – Projeção esperada do IDEB municipal para a segunda etapa do Ensino Fundamental, por ano – município de Santo Antônio de Posse – 2007 a 2021**

<b>Projeção esperada do IDEB municipal/Segunda etapa do Ensino Fundamental</b>							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
-	-	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6

Fonte: INEP. Estatísticas do IDEB/Municípios/Ensino Fundamental Regular – Séries Finais (5ª a 8ª série). (INEP, 2011a)

Nota: Sinal convencional utilizado:

- Dado inexistente

Conforme pudemos verificar, não é possível calcular a variação visto que os dados são insuficientes, pois a municipalização dos anos finais do Ensino Fundamental se deu a partir de 2007. Dessa forma, há disponível apenas os dados do ano de 2009.

#### **4.2. Depoente**

Considerou-se fundamental para este estudo a realização de uma entrevista semi - estruturada com o secretário da educação do município de Santo Antônio de Posse em exercício no período de 2005 a 2012, a fim de compreendermos com maior propriedade as especificidades do município, bem como as ações que têm sido realizadas no tocante à educação pública e à inserção do sistema privado. Objetiva-se investigar as razões da adoção do sistema privado, bem como conhecer outras ações desencadeadas pela secretaria que, conseqüentemente, contribuíram para a melhora no IDEB.

O secretário que ocupa esta função desde o início do primeiro mandato do atual prefeito Norberto Olivério Júnior (PPS), prontamente nos atendeu, concedendo a entrevista no dia quinze de setembro do ano de dois mil e onze, no prédio da secretaria da educação do município.

#### **4.3. Sobre a decisão de adotar o sistema privado de ensino**

O município de Santo Antônio de Posse optou por adotar o sistema privado de ensino do Grupo Positivo a partir do ano de 2007. Atualmente ele é utilizado em doze anos, ou seja, da pré-escola até o nono ano. Os serviços oferecidos são apostila, capacitação dos professores e o Portal Positivo.

O material didático é específico para cada um dos anos escolares, inclusive para o maternal. A capacitação dos professores resume-se a cursos de formação para a utilização da apostila, além de orientação pedagógica para as dificuldades que podem ser encontradas no seu uso. Além disso, a gestão do município foi até Curitiba, sede do Grupo, a fim de discutir as dificuldades encontradas pelo município na implementação do material com o corpo pedagógico da empresa. Finalmente, o Portal Positivo é o *site* onde os professores podem buscar material e atividades complementares a apostila e orientação pedagógica para o desenvolvimento dos conteúdos, os alunos encontram os conteúdos trabalhados em sala de aula, além de atividades extras e testes de conhecimento.

Apesar de reconhecer que o investimento financeiro no material é alto (FOSCO, 2011, p.11), o secretário, um dos principais responsáveis por esta escolha, elenca diversos motivos que justificam sua decisão.

A maior parte das justificativas estão diretamente relacionadas à municipalização do ensino fundamental, principalmente a partir do quinto ano. Ele relata que a municipalização, apesar de ter sido um projeto defendido pelo município, trouxe diversos desafios à gestão, pois não havia na época condições adequadas na rede para administrar efetivamente todas as implicações dessa decisão. Ao relatar esse momento, ele afirma:

Então, naquela ocasião eu tive uma situação de emergência [...] Como eu disse anteriormente a educação é muito veloz. Você acorda todo dia sabendo que vai receber cinco mil crianças, você não pode ficar esperando nada, você tem que agir [...] Então eu me vi diante de situação difícil, porque precisava ter professores de PEB II [professor de educação básica], precisava fazer concurso e o que nós vamos trabalhar? Nós não tínhamos nada, absolutamente nada. Então foi aí que eu decidi imediatamente contratar uma empresa que me desse apoio e foi a partir daí que o Positivo iniciou (FOSCO, 2011, p.14-15).

Dessa forma, não possuindo a experiência administrativa e pedagógica necessárias ao oferecimento desta etapa da educação, o Grupo Positivo apresentou-se como um instrumento importante para “solucionar” as principais dificuldades listadas pela gestão, de forma que o secretário afirma: “então, foi difícil, foi muito complicado e eu me apoiei, sinceramente, no... Fizemos uma pesquisa, fizemos licitação e essa empresa está com a gente até hoje.” (FOSCO, 2011, p. 16).

Esta situação não é específica apenas deste município. Conforme apontado anteriormente, diversos municípios de pequeno porte que municipalizaram o Ensino Fundamental optaram por adquirir sistemas privados de ensino. Um dos principais motivos

apontados é a precariedade da infra-estrutura de suas redes. Dessa forma, o sistema privado apresenta-se como uma (pseudo) solução às necessidades emergenciais dessas redes (ADRIÃO, 2009, p. 46).

Além disso, um forte argumento utilizado é a uniformização da rede no tocante as metodologias adotadas pelos professores, dos conteúdos estudados e da gestão do tempo em sala de aula. A heterogeneidade de metodologias na rede é compreendida como um empecilho ao bom desenvolvimento do aluno, pois num determinado ano ele estudava a partir da perspectiva construtivista e, no seguinte, a partir de uma visão mais tradicional, conforme ele afirma:

Se a gente ficar esperando então vamos fazer um projeto com os professores, uma, um, um de educação na qual eles vão se igualar, quanto tempo vai demorar isso? Cinco anos? Quatro anos? Uma capacitação continuada... Só que as crianças estão progredindo, eles estão indo para a escola, passando de série para série, será que a gente vai colher resultado? Então eu me apoiei no grupo Positivo, no sistema de ensino porque eles foram, assim, a empresa que se adequou melhor ao município [...] (FOSCO, 2011, p.9-10).

Já a questão dos conteúdos e do tempo estão relacionadas, na perspectiva do gestor, à necessidade de homogeneização da rede, de forma que se um aluno migrar de uma unidade para outra é importante que ele encontre o mesmo currículo sendo apresentado aproximadamente no mesmo tempo.

O que tem sido “esquecido” nesse caso é o direito constitucional ao “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988). A uniformização das redes de ensino municipais através da inserção dos sistemas privados de ensino, além de negligenciarem a Carta Magna neste tópico, também desrespeita por completo os tempos diferenciados de aprendizagem por parte dos alunos e a pluralidade de conteúdos a serem estudados em sala de aula, visto que não temos nenhum documento oficial que imponha um currículo único obrigatório (os PCNs não são de caráter obrigatório, mas, conforme seu texto, “sugestões” curriculares).

Outro fator destacado diz respeito a qualidade do material apostilado. Segundo o depoente o município pode fazer sugestões ao Grupo Positivo que podem ou não ser acatadas por ele. Dessa forma, há certa interferência da rede na elaboração do sistema privado, tornando-o mais próximo à realidade local e as dificuldades da rede, de forma que: “Existe todo um projeto de duas vias: do município e do Grupo. Ou seja, a gente discute aquilo que

vai chegar na mão do aluno” (FOSCO, 2011, p. 14). Além disso, a qualidade do material propriamente dito (as imagens gráficas, etc.) também são um diferencial.

Um argumento muito explorado foi a “contribuição” do sistema com o trabalho do professor. Apesar do corpo docente como um todo não ter aceitado imediatamente o sistema privado, atualmente “é um projeto que eu não posso tirar da cidade” (FOSCO, 2011, p.12-13). Isso porque ele facilita o trabalho do professor na medida em que ele não precisa preparar a aula que irá ministrar, pois o sistema já traz o conteúdo que deverá ser ministrado e as atividades a serem propostas. Assim sendo, o trabalho do professor se resume em estudar o conteúdo que deverá ser dado.

Além disso, o Grupo Positivo oferece cursos periódicos a cada nova apostila a fim de preparar os professores da rede para “aplicarem” o conteúdo da apostila de forma satisfatória e avalia os alunos a fim de saber se o aprendizado tem sido significativo. Caso surja alguma dificuldade a orientação pedagógica do Grupo está à disposição para ajudar o município a encontrar soluções. Dessa forma, nas palavras do secretário: “o professor, se ele administrar bem o conteúdo da apostila ele vai ser um excelente professor” (FOSCO, 2011, p. 12).

Finalmente, o IDEB é apontado como um ponto fundamental a ser contado na aquisição do sistema, pois o gestor acredita e defende que o sistema privado contribuiu muito para que as metas do IDEB fossem alcançadas. Ele afirma: “tenho assim, bastante convicção de que interferiu nos índices, sim” (FOSCO, 2011, p.10).

Ao ser questionado dos motivos que o levaram a rejeitar o PNLD três motivos foram listados: primeiramente ele não era aceito por todos os professores da rede, segundo, como o conteúdo é fechado, o município teria que adaptar seu projeto pedagógico e, terceiro, ele não oferece uniformidade à rede.

Evidentemente, que o PNLD traz já um conteúdo importante. Bom, melhorou bastante, melhorou muito nos últimos dois anos, mas na época não me convenceu que seria um projeto pedagógico que desse igualdade na rede, tá? Alguns professores também aceitavam, outros não aceitavam, e o PNLD vem o livro. Vem o livro e você tem que adaptar seu projeto pedagógico em cima daquele conteúdo. (FOSCO, 2011, p.14).

Pelos motivos acima citados, na opinião do secretário da educação do município de Santo Antônio de Posse, o sistema privado de ensino é uma alternativa mais interessante para a educação do município.

#### 4.4. Iniciativas da gestão municipal

Apesar do sistema privado de ensino ter sido apontado como grande responsável pelos resultados no IDEB, e, especialmente, na Prova Brasil, outros fatores são apontados. Iniciativas da gestão educacional do município em benefício da educação que, sem dúvida, também incidiram diretamente sobre os resultados.

A primeira iniciativa apontada foi a municipalização. De acordo com o depoente, o projeto de municipalizar o ensino fundamental partiu do entendimento, por parte das lideranças políticas da cidade, de que o município, por ser a instância política mais próxima do cidadão, conhece as especificidades de sua população, por isso pode atuar de maneira mais eficaz. Conforme ele explica:

E para isso eu precisei municipalizar que foi o grande projeto meu, do município, é... Ter municipalizado o ensino total. Hoje todas as escolas estão sob supervisão e orientação da prefeitura, do município. Já dizia Franco Montoro que o cidadão, ele vive no município e não no estado. Então, quem tem que cuidar das pessoas é o município e tem que ter recursos do estado e da União, mas quem tem que cuidar, observar, orientar, é o município. Não tenho nada contra o estado, educação estadual de forma alguma, mas como política educacional eu entendi, e o resultado foi positivo, que municipalizando eu teria a totalidade. Então eu posso enxergar amplamente, o que... Todo o trajeto desse estudante, desde o primeiro ano até o nono ano. E isso trouxe verba, isso trouxe melhoria nas escolas, isso trouxe trabalho, porque eu tinha oitenta, noventa professores em 2005, hoje eu tenho duzentos e noventa e quatro. (FOSCO, 2011, p.3-4).

Dessa forma, fica evidente que a municipalização, no caso do município de Santo Antônio de Posse, foi um projeto político.

Outro projeto em vigor desde o ano de 2007, mesmo ano em que foi instituída a educação de nove anos no município (com três anos de antecedência), é o acompanhamento do aluno pelo mesmo professor nos três primeiros anos do ensino fundamental, cujo objetivo é a alfabetização. A justificativa é que dessa forma, o professor possui maior conhecimento das dificuldades específicas de cada estudante, podendo direcionar sua atuação pedagógica com maior eficiência. Além disso, eles já construíram vínculo afetivo e, por isso mesmo, o aprendizado dos conteúdos escolares é facilitado.

Em relação à formação de professores, apesar de reconhecer a dificuldade em oferecer cursos de capacitação (diferentes daqueles oferecidos pelo Grupo Positivo) devido a carga horária dos professores e da distância até os centros de formação, há um esforço para que isso aconteça. O município estabeleceu uma parceria com a Unicamp que ofereceu cursos de pós-

graduação às pedagogas e diretoras da rede em um determinado período. Além disso, realiza um Fórum Educacional no município.

Além disso, todas as escolas da rede possuem biblioteca (FOSCO, 2011, p.6). Também é uma característica de todas as unidades da rede o laboratório de informática com dezoito computadores cada uma, reforço escolar aos alunos com dificuldade e, algumas salas possuem dois professores. Quando questionado sobre o que é feito com as escolas que possuem um rendimento inferior ao esperado na Prova Brasil/IDEB o depoente respondeu que, apesar de não haver grandes diferenças entre as escolas, quando uma unidade apresenta uma meta menor do que o esperado, procura-se o fator que “puxou” a nota para baixo. Geralmente, chega-se até um determinado aluno com algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, segundo a explicação do secretário:

[...] se for pontual, nós fazemos uma avaliação da criança e, normalmente, quando a criança dentro da pontuação dele, da sala dele, que é medido por município, escolas, sala, aluno, percebe que a pontuação daquele aluno puxou a sala para baixo, a gente faz avaliação desse aluno. E, nessa avaliação, normalmente, a gente encontra algum problema psicológico, algum problema neurológico que é tratado. Que a gente... a própria secretaria providencia, ela abre um prontuário, para essa criança ser atendida por uma psicopedagoga e daí para frente. Às vezes chega até no psiquiatra. A gente tenta corrigir dessa forma. (FOSCO, 2011, p. 6).

Outra iniciativa da gestão é o oferecimento de quatorze atividades extracurriculares como balé clássico, orquestra sinfônica, pintura, escola de violão, luthier de violão, entre outros, são oferecidas aos alunos da rede municipal de maneira gratuita, atendendo um total de duas mil e setecentas crianças e, na medida do possível, atendendo aos interesses dos grupos como é o caso da dança de rua.

Em relação aos salários dos docentes, o secretário acredita que eles são bem remunerados, o que ocorreu devido à municipalização. Além da remuneração mensal, há uma política de “bônus” com as sobras do Fundeb, conforme explica o depoente:

Eles recebem sobra de dinheiro, quando sobra dinheiro do Fundeb eles recebem uma parcela disso, que não recebiam no estado. Recebiam, mas uma parcela muito pouca. Para você ter uma idéia um professor ano passado é... Ele teve além do salário e todos os seus direitos em torno de doze mil reais de bônus cada um. Cada professor do município, né?! [...] Então, como eu tenho obrigação de gastar os sessenta por cento do Fundeb com professor e eu faço isso com o maior prazer, eu não consigo atingir. Então eu chego no final do ano e tenho cinquenta por cento, quarenta e nove por cento. Então, eu preciso esses dez por cento redistribuir para os professores. (FOSCO, 2011, p. 5).

Essa redistribuição não é homogênea, o município construiu suas próprias avaliações obedecendo a critérios pré-definidos, entre eles a assiduidade, participação em Associação de Pais e Mestres (APM), projetos pedagógicos diversos, etc, e comprometimento. Dessa forma, cada um desses critérios fornece um número de pontos, aqueles que possuem mais pontos recebem uma parcela maior, porém todos os professores da rede recebem. No entendimento do secretário: “Eu não castigo ninguém, eu valorizo aquele que faz” (FOSCO, 2011, p.6).

Finalmente, a secretaria da educação está implantando um sistema informatizado onde o professor fará a autenticação da presença do estudante online, de forma que os gestores da unidade escolar e da secretaria terão acesso direto a frequência em sala de aula, em tempo real. Além disso, esse sistema permitirá à eles e aos responsáveis pela criança saber o conteúdo ministrado na aula daquele dia, bem como verificar se há reclamações/repreensões de algum estudante específico.

#### **4.5. O IDEB e os sistemas privados de ensino no município de Santo Antônio de Posse.**

As características do município de Santo Antônio de Posse e as informações fornecidas pelo secretário da educação do mesmo muito tem a revelar e confirmar o que temos argumentado teoricamente até então.

A partir do relatado percebemos que as dificuldades encontradas com a municipalização do Ensino Fundamental foi o estopim para a aquisição do sistema privado de ensino. Esta situação não é específica apenas deste município. Conforme apontado anteriormente, diversos municípios, principalmente aqueles com até cinquenta mil habitantes, que municipalizaram o Ensino Fundamental optaram por adquirir sistemas privados de ensino devido a precariedade da infra-estrutura de suas redes (ADRIÃO, 2009, p.46). Conforme relatado a construção de bibliotecas, salas de informática, entre outros, foram projetos desenvolvidos após a municipalização e implantação do sistema, porém no momento inicial quando o município se depara com a grande tarefa de atender as crianças do ensino fundamental em suas redes, a solução encontrada por diversos gestores é atender aos apelos das empresas educacionais adquirindo seus produtos, encontrando assim uma pseudo-solução para a precariedade de suas redes. Na fala do depoente:

Então, naquela ocasião eu tive uma situação de emergência [...] Como eu disse anteriormente a educação é muito veloz. Você acorda todo dia sabendo que vai receber cinco mil crianças, você não pode ficar esperando nada, você tem que agir [...] (FOSCO, 2011, p.14).

Aliado a isso, a onipresença das políticas avaliativas e a pressão que elas exercem é uma constante no discurso, de forma que, mesmo entendendo que as ações do MEC costumam ser de colaboração com o município, o depoente reconhece a pressão para atingir as metas. Ele diz:

Olha, a pressão é assim, o próprio governo, o próprio MEC estabelece as metas, né? Então isso é um compromisso que nós temos porque, é notório que quando você não atinge a meta o MEC vem aqui saber por quê. Não vem te castigar, ele vem sabe, o que falta para você? Falta escola, falta computador, falta professor? O que está faltando para você não ter atingido? E, se o município tem todos esses recursos, tem verba, tem escola, tem computador, tem transporte, aí já é uma questão de gestão. Então aí poderá até o ministério público atuar e saber por que aquela meta não foi atingida (FOSCO, 2011, p.7).

Conforme já defendido anteriormente, a atividade avaliativa revela os valores que são desejáveis, conforme Souza e Lopes (2010) afirmam: “Não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa. Avalia-se para afirmar valores, ou seja, induzir mudanças em uma direção” (SOUZA; LOPES, 2010, p.54). Dessa forma, os valores revelados a partir das práticas avaliativas aqui estudadas, a Prova Brasil e o IDEB, apontam a implementação de políticas neoliberais que prezam a competitividade e a performatividade.

Por isso mesmo, conforme Freitas (2007), essas políticas têm sido implementadas de forma a ocultar as desigualdades sociais, fruto de uma sociedade de classes. O IDEB, ao aplicar o mesmo exame para as redes de todo o país, desconsiderando os conteúdos e especificidades de cada uma delas, pressupõe falsamente que todas estão em igualdade de condições para competir. Dessa forma:

O verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola é a própria ideologia meritocrática liberal. Caso a avaliação se coloque à serviço dela, então ficará limitada à medição do mérito e à ocultação da desigualdade social sob a forma de indicadores “neutros” como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo MEC. (FREITAS, 2007, p.971).

Por isso mesmo, o conceito de qualidade induzido pela lógica meritocrática do IDEB induz, necessita fundamentalmente, de diferenças no interior do sistema (OLIVEIRA; SOUZA, 2003), gerando novas formas de exclusão dentro das redes de ensino (FREITAS, 2007).

Temos então, uma clara distorção da atividade avaliativa através dessas políticas, na medida em que passa-se a avaliar com o objetivo de induzir qualidade e não de verificar a

qualidade. Além disso, o processo tende a controlar os conteúdos e tempos no interior das redes, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e, finalmente, legitima os valores da sociedade capitalista, na medida em que os incute no cotidiano de todos os atores escolares (OLIVEIRA; SOUZA, 2003).

As consequências dessas ações são o ranqueamento de escolas e municípios em tabelas que não revelam as diferenças estruturais de cada uma dessas redes. Além disso, presenciemos a desresponsabilização do Estado e, ao mesmo tempo, a culpabilização da escola, especialmente de seus docentes, pelos resultados nas provas aplicadas. Também verificamos o processo cada vez mais veloz de homogeneização dos currículos, cada vez mais voltados para a “performance” de seus estudantes na Prova Brasil (OLIVEIRA; SOUZA, 2003).

Nesse contexto a aquisição de sistemas privados de ensino surge como uma solução para os municípios, ainda que compreendamos ser esta uma falsa solução que não irá conferir aprendizado, mas resultado nas avaliações. Porém, frente às dificuldades estruturais encontradas no interior de suas redes mediante a municipalização e a pressão por resultados exercido pelas políticas avaliativas, os municípios, inclusive Santo Antônio de Posse procuram nas parcerias com o setor privado respostas. Conforme Arelaro (2007) explica:

Como garantir que cada escola, e todas elas – porque isso é democrático! – atinjam um alto score nas provas e sejam consideradas “vencedoras”? Contando, certamente, com a colaboração de quem “sabe” fazer isso, de quem vem fazendo desse jeito e tem tido sucesso: as escolas privadas, seus centros ou institutos de assessoria e as organizações não-governamentais que as representam. E este “modo de fazer”, de conseguir ser sempre competente e de premiar os vencedores, já está entre nós e, em particular, nos sistemas públicos de ensino. (ARELARO, 2007, p.913).

É interessante destacar que apesar do município desenvolver diversos projetos que atuam diretamente no aprendizado dos estudantes e, sem dúvida, incidem sobre os resultados das avaliações, o sistema privado é visto como o grande responsável pelos resultados. Conforme ele afirma

Então não havendo conhecimento, não havendo experiência, não havendo tecnologia na minha administração nós compramos e foi um resultado importante. Tenho assim, bastante convicção de que interferiu nos índices, sim. (FOSCO, 2011, p.10).

E os ganhos apontados foram a homogeneização de metodologias, de conteúdos e do tempo, na medida em que toda a rede encontra-se atuando da mesma forma e ao mesmo tempo. O que tem sido negligenciado nesse caso é o direito constitucional ao “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988), além do completo desrespeito aos tempos diferenciados de aprendizagem por parte dos alunos e a pluralidade de conteúdos a serem estudados em sala de aula, visto que não temos nenhum documento oficial que imponha um currículo único obrigatório (os PCNs não são de caráter obrigatório, mas, conforme seu texto, “sugestões” curriculares). Apesar disso, esse currículo (quase) obrigatório tem sido estabelecido principalmente através de dois personagens: os sistemas privados que definem os conteúdos que serão abordados em seus materiais e, a Prova Brasil, que cobra o conhecimento de determinados conteúdos (ADRIÃO, 2009). Nesse último ponto presenciamos a redução drástica dos conhecimentos desejáveis, visto que avalia-se apenas as disciplinas de português e matemática (SOUZA; LOPES, 2010).

Além disso, conforme já citado, implementa-se uma política de responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados nas avaliações. Destacamos aqui a política de bônus que tem sido implantada no estado de São Paulo e em diversos municípios, entre eles, em Santo Antônio de Posse. Conforme o depoente explica, o dinheiro do Fundeb que não é gasto é distribuído aos professores da rede municipal através de uma avaliação da “performance” do professor:

Nós que fazemos através das diretorias de escola e deferidas aqui pela secretaria. Essa avaliação ela tem cinco anetos, tem cinco fatores. Em primeiro lugar assiduidade, porque o grande problema na educação é a ausência do professor, né? O professor, principalmente nas séries iniciais é a referência da criança. Então quando ela vai explicar uma soma de matemática, é... A confiabilidade, a referência que ele tem naquele professor influi no entendimento daquele problema. Quando é um outro professor ele já... ele fica um pouco... E nós temos que colocar o professor quando ele falta, né? Então, o primeiro critério é assiduidade, é a presença do professor. Depois nós temos outros critérios que é participação em APM's, participação pedagógicas em projetos da escola. Vamos fazer o projeto da água. Então o professor não é obrigado a participar, mas ganha ponto aquele que participa. Eu não castigo ninguém, eu valorizo aquele que faz. E depois a gente faz a soma da jornada do professor, quanto tempo ele deu aula no ano todo, quantos dias, né, que a gente chama de jornada, e todos esses anetos fazem acontecer uma soma de pontos. Então, aí os valores que sobram são divididos através dessa pontuação. (FOSCO, 2011, p.5-6).

Dessa forma, o envolvimento dos profissionais são “estimulados” através de bonificações em dinheiro e, apesar de afirmar que não há punições, tendo em vista a baixa

remuneração dos docentes, regra geral no país todo, o não-recebimento de um adicional extra pode significar, sim, uma severa punição à muitos docentes que, por motivos dos mais variados, não conseguiram alcançar a pontuação necessária. Dessa forma:

Define-se aqui política de responsabilização como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para os professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais (BROOKE, 2008, p. 94).

Pelo exposto é possível perceber que conforme diversos autores já apontavam (ADRIÃO, 2009; ARELARO, 2007, ROSSI, 2008 entre outros) os dois principais fatores que influenciam a decisão pelo sistema privado de ensino nas redes municipais são: a municipalização do ensino fundamental e as políticas avaliativas, no caso a Prova Brasil e o IDEB. Apesar disso, reconhecemos que, muitas vezes, a aquisição de sistemas é também uma escolha política, no sentido de que sua intencionalidade é a propaganda eleitoreira que divulga a idéia de qualidade na educação municipal e melhoria da mesma, através da aquisição de materiais produzidos pelas escolas particulares, aproveitando-se da ideologia neoliberal impregnada no senso comum de que o que é privado é melhor. Apesar disso, conforme revelado no estudo de caso apresentado acima e em muitos outros, este último motivo, apesar de sempre bem vindo, não possui o peso maior de decisão.

## 5. Considerações Finais

O estudo de caso realizado no município de Santo Antônio de Posse – SP é um exemplo do que diversos autores (ARELARO, 2007; ROSSI, 2008; ADRIÃO, 2009, entre outros) têm apontado: vivemos um processo de intensa mercantilização da educação, onde empresas privadas têm expandido seus negócios no setor educacional, difundindo os ideais capitalistas nas redes públicas, treinando e adaptando as crianças à (sobre)viverem num mundo regido pela performatividade e pelo gerencialismo. Como Ball afirma, “a educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios” (BALL, 2004, p. 1108).

Conforme apontamos anteriormente, a municipalização do Ensino Fundamental pelos municípios paulistas, especialmente no caso de Santo Antônio de Posse, foi o estopim para a entrada dos “sistemas privados”, visto que não havia uma estrutura pré-estabelecida para assumir essa responsabilidade. Aliado à esse fator, a pressão exercida pelo MEC através da Prova Brasil e, conseqüentemente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica contribuíram significativamente para consolidar esse processo. Conforme o gestor municipal do município estudado afirmou:

Então eu me apoiei no grupo Positivo, no sistema de ensino porque eles foram, assim, a empresa que se adequou melhor ao município [...]. Como eu disse anteriormente a educação é muito veloz. Você acorda todo dia sabendo que vai receber cinco mil crianças, você não pode ficar esperando nada, você tem que agir. (FOSCO, 2011, 9 e 14).

Não ignoramos que as parcerias são também uma opção política da gestão dos municípios, inclusive para conquistar voto de seus eleitores. Porém, essa opção ganha força ao se deparar com as dificuldades encontradas na gestão das redes municipais dos municípios pequenos, geralmente, aqueles que encontram maiores dificuldades estruturais para oferecer um ensino de qualidade.

Entendemos também que o “sucesso” apresentado pelo município estudado no IDEB é fruto de uma proposta político pedagógica do município e do oferecimento de uma infraestrutura que contribui significativamente para o ensino. Atividades extra-classe, projetos artísticos, bibliotecas, salas de informática, formação de professores, entre outros, são oferecidos pela gestão como parte da proposta político pedagógica do município e são reconhecidas como importantes para o aprendizado. Provavelmente, Santo Antônio de Posse conseguiu obter resultados diferenciados no Índice, por oferecer uma proposta educacional também diferenciada.

Além disso, apesar do secretário afirmar que o município não possui muitos recursos, pois a cidade não possui grandes empresas e a arrecadação é pequena (FOSCO, 2011, p.16), também afirma que não consegue gastar todos os recursos do Fundeb, sobrando sempre uma margem de, aproximadamente, dez por cento livres (FOSCO, 2011, p.5) que são repassados aos professores. Isso nos mostra que os recursos financeiros voltados para a educação municipal têm sido mais do que suficientes para a implantação de um projeto educacional diferenciado no município, o que não é regra em nosso país. Assim sendo, podemos afirmar que as condições sócio-econômicas deste município influenciaram seu resultado no IDEB.

Outra questão evidenciada é o controle do trabalho docente através da implantação de mecanismos de gerência sobre a sala de aula. O currículo, o tempo de aprendizagem e as metodologias são homogeneizadas com a inserção do “sistema privado”. Aliado à isso, implanta-se uma política de bônus que apesar da afirmação do secretário que disse: “eu não castigo ninguém, eu valorizo aquele que faz” (FOSCO, 2011, p.5), estabelece critérios que submetem seu corpo docente à lógica mercadológica através da competição e meritocracia.

Finalmente, o que concluímos deste trabalho é que a lógica de mercado tem sido inserida nas redes públicas através dos “sistemas privados de ensino”. As políticas avaliativas aumentaram a pressão em torno da “performance” dos municípios que, com dificuldades estruturais em suas redes, optaram por um investimento perigoso. Como Souza afirma: “Não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa. Avalia-se para afirmar valores, ou seja, induzir mudanças em uma direção” (SOUZA; LOPES, 2010, p. 54). A consequência desse processo é a perpetuação das desigualdades no interior da escola, gerando novas formas de exclusão (FREITAS, 2007). Por isso mesmo, mais do que nunca, faz-se necessário nos meios acadêmicos e nas redes públicas de ensino, o cultivo da indignação, a discussão/reflexão desses processos que tem sido naturalizados, a fim de construirmos, finalmente, uma educação pública de qualidade para todos.

## Referências

- ADRIÃO, T. *Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado*. São Paulo: Xamã, 2006, 192p.
- ADRIÃO, T. (coord.). *Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise das parcerias público-privado no estado de São Paulo*. Rio Claro: Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2009. 366p. Relatório de Pesquisa
- ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.108, p.799-818, out. 2009.
- ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.899-919, out. 2007.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.126, p.539-564, set./dez. 2005.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1.
- BRASIL. Projeto de Lei n. 8035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF.
- BROOKE, N. Responsabilização Educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v.01, n.01, p.94-109, 2008.
- FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/metodologias/Artigo\\_projecoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Artigo_projecoes.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2011.
- FOSCO, A. N. *Entrevista de Achille Nicola Fosco*. [out. 2011]. Entrevistadora: Thaís Cristina Segura Siteo. Santo Antônio de Posse: out. 2011, mimeo.
- FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.965-987, out. 2007.
- GREPPE. *Banco de dados parcerias público-privadas*. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/greppe/bd/pesquisas/pesqdados.php>>. Acesso em: 17 jul. 2011.

INEP. *Estatísticas do IDEB/Municípios/Ensino Fundamental Regular – Séries Finais (5ª a 8ª série)*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 22 ou. 2011a.

INEP. *Estatísticas do IDEB/Municípios/Ensino Fundamental Regular – Séries Iniciais (Até a 4ª série)*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 22 ou. 2011b.

INEP. *Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar – 1997/2011*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 04 abr. 2011c.

INEP. *Portal IDEB*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em 12 dez. 2011d.

INEP/MEC. *O que são as metas*. Disponível em: <[http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=40&Itemid=58](http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=58)>. Acesso em: 17 mai. 2011.

LUIZ, K. T. *A presença do Grupo Positivo na educação de municípios paulistas*. Campinas: Unicamp, 2010. 23p. Relatório parcial de Iniciação Científica.

OLIVEIRA, R. P. de.; SOUZA, S. Z. L. de. Políticas de avaliação da Educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.84, p.873-895, set. 2003.

PREFEITURA DE SANTO ANTÔNIO DE POSSE. Equipe de Governo. Disponível em: <<http://www.pmsaposse.sp.gov.br/equipegoverno.asp>>. Acesso em: 02 out. 2011a.

PREFEITURA DE SANTO ANTÔNIO DE POSSE. *História/Santo Antônio de Posse*. Disponível em: <<http://www.pmsaposse.sp.gov.br/historia.asp>>. Acesso em: 02 out. 2011b.

ROSSI, L. Parcerias entre o Poder Público e a Esfera Privada como Instrumentos de Descentralização da Ação Estatal: diferentes perspectivas. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v.18, n.31, p.35-52, jul./dez. 2008.

SEADE. *Perfil Municipal – Santo Antônio de Posse*. Disponível em: <<http://www.seade.sp.gov.br/produtos/perfil/perfilMunEstado.php>>. Acesso em: 02 out. 2011.

SOUZA, S. Z. L. de; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*, São Paulo, p. 54-59, jan. 2010.