

## **A PRESENÇA DO SETOR PRIVADO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: REFLETINDO SOBRE EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS<sup>1</sup>**

*THE PRIVATE SECTOR PRESENCE IN MANAGEMENT OF PUBLIC EDUCATION:  
REFLECTING ON THE BRAZILIAN EXPERIENCES*

**Theresa Adrião<sup>2</sup>**

Universidade Estadual de Campinas

**Denise Pinheiro<sup>3</sup>**

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro

**RESUMO:** As parcerias estabelecidas entre os setores público e privado, no âmbito da educação, são foco de análises desse texto. No Brasil, influenciadas especialmente pelas das reformas pós 1990, sob o discurso do aumento da eficiência estatal, tais parcerias têm contribuído para a introdução de mecanismos da gestão privada no funcionamento do Estado. Na ausência de ações de cooperação técnica entre o governo central e os governos subnacionais, a tarefa de elaboração da agenda e da correspondente política educativa parece estar se transferindo para o setor privado lucrativo ou não lucrativo, haja vista a generalização de contratações de instituições e empresas por redes públicas estaduais e municipais de ensino.

**Palavras-chave:** Estado; Políticas educacionais; Gestão; Público e privado.

### **THE PRIVATE SECTOR PRESENCE IN MANAGEMENT OF PUBLIC EDUCATION: REFLECTING ON THE BRAZILIAN EXPERIENCES**

**ABSTRACT:** The partnerships between public and private sectors in education are the focus of analysis of this text. In Brazil, especially enforced through the post-1990 reforms, in the discourse of improving state efficiency, such partnerships have contributed to the introduction of private management mechanisms in the state functioning. In avoidance of technical cooperation between central government and local governments, the task of preparing the agenda and the corresponding education policy seems to be moving to the private sector for profit or nonprofit, given the widespread of hiring institutions and companies networks by state and municipal public schools.

**Keywords:** State, Educational policies, Management, Public and private sectors

---

Este artigo decorre das pesquisas “O Programa Dinheiro Direto na Escola: uma redefinição do papel do Estado na educação” (PERONI, ADRIÃO, 2007), e “Análise das conseqüências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional” financiada pelo CNPq. O primeiro coordenado pela Profa Theresa Adrião e o segundo por esta e pela Professora Vera Peroni, ao qual também se vincula a investigação de mestrado intitulada “O papel da liderança escolar no programa Gestão Nota 10 do IAS: aproximações com a Gestão da Qualidade Total e o Movimento das Escolas Eficazes”, desenvolvida por Denise Pinheiro. Os projetos desenvolvem-se no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE) envolvendo pesquisadores de distintas instituições brasileiras.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade de São Paulo. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). E-mail: theadrião@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. E-Mail: denise\_cva@hotmail.com

## **LA PRESENCE DU SECTEUR PRIVE DANS LA GESTION DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC : REFLEXION SUR L'EXPERIENCE BRESILIENNE**

**RÉSUMÉ:** Ce texte analyse les partenariats publics et privés dans le secteur éducatif brésilien. Ces derniers, notamment après les réformes ultérieures à 1990, ont contribué à l'introduction de mécanismes de gestion privée dans le fonctionnement de l'Etat. Dû à la vacance de la coopération technique entre le gouvernement central et les gouvernements locaux, la tâche de préparation de l'agenda et la construction des politiques éducatives correspondantes semblent se déplacer vers le secteur privé (lucratif ou non).

**Mots-clés:** Etat, politiques éducatives, Gestion, secteurs public et privé

### **Introdução**

O trabalho aqui apresentado busca indicar o contexto em que se desenvolveram as relações simbióticas entre as esferas públicas e privadas, as quais tendem a abranger “a todos os institutos de que o Estado vem lançando mão para diminuir o seu aparelhamento administrativo, o seu quadro de pessoal, o regime jurídico administrativo a que se sujeita” (DI PIETRO, 2009). Complementarmente apresentam-se as características de uma forma pela qual as instituições privadas tem se apresentado como “parceira” da gestão pública: trata-se da adoção de programas elaborados por entidades do chamado terceiro setor, aqui exemplificada pelo Programa “Gestão Nota 10” implantado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) junto a redes públicas de ensino brasileiras com consequências para a defendida autonomia pedagógica tendo em vista a adoção de modelos padronizados de gestão educativa.

### **Reforma na gestão pública e aumento da privatização da educação básica**

No Brasil, desde a elaboração do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995, como resultado de política defendida pelo então ministro da Reforma Administrativa Luiz Carlos Bresser Pereira, (PERONI, 1999, 2003; ADRIÃO, 2001; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009) a gestão pública tem sido objeto de profundas alterações justificadas, primeiramente, pela disseminação de uma opção ideológica, segundo a qual o setor privado seria o padrão de eficiência e de qualidade a ser seguido e perseguido. O Plano, elaborado durante o primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), tem evidente papel norteador na reorganização do Estado brasileiro e de seu marco regulador decorrente (PERONI,

2003; ADRIÃO, 2006).

O período em que as orientações para reforma na gestão pública brasileira foram formuladas coincidiu com as críticas às proposições neoliberais sugeridas pelos defensores da economia de mercado como condição para a superação da crise capitalista dos anos 1980. Como sabido, não há exata correspondência temporal na adoção de medidas relacionadas à ampliação do capital e do capitalismo, de modo que no Brasil a retórica neoliberal chegou quando já se produziam críticas aos seus efeitos em outros locais e mesmo os adeptos do “mais mercado e menos Estado” buscavam alternativas distintas.

Para Salum Jr. (1999), o aparato legal, construído com o fim da Ditadura Militar e representado pela Constituição Federal de 1988, buscou manter formas de articulação entre Estado e mercado que na perspectiva hegemônica já não mais se sustentavam, tendo em vista a transnacionalização da economia e o fim dos ‘socialismos de estado’. Para o autor (1999), esta é a razão pela qual o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso objetivava prioritariamente garantir um tratamento equânime entre o capital nacional e o estrangeiro. Ainda assim, coexistiram elementos do chamado Estado desenvolvimentista (FIORI, 2003).

Em certo sentido, isto explica, em parte, as razões pelas quais as reformas no Estado brasileiro, formulada durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso, diferiam das prescritas pelos neoliberais na medida em que não se assentavam exclusivamente na adoção do mercado como paradigma único e na transferência da esfera pública para o setor privado por meio da privatização pura e simples, cuja ilustração nos é dada pelas reformas dos anos oitenta ocorridas na Inglaterra e no Chile.

Reafirmando posição de trabalho anterior (ADRIÃO, 2010), as iniciativas de reforma no Brasil assentam-se na perspectiva da “boa governança”, cujo relevo encontra-se em documentos de agências internacionais, especialmente do Banco Mundial e se pauta, grosso modo, numa certa revisão das orientações anteriores de cunho liberalizante e na percepção da necessária presença do Estado como agente indutor do desenvolvimento e da equidade.

Segundo Borges (2003, p.130), para tal perspectiva o

Estado deve pairar livremente sobre grupos e interesses em conflito, agindo como um árbitro imparcial no sentido de garantir o cumprimento das “regras do jogo” (ver FRISCHTAK, 1994<sup>4</sup>; LAL, 1994<sup>5</sup>). A esse respeito, o Banco Mundial foi influenciado pela teoria da escolha pública e sua visão lúgubre sobre a democracia pluralista, que aponta a competição entre os grupos de pressão como causadora de ineficiências econômicas e do “congestionamento”

---

<sup>4</sup> FRISCHTAK, L. L. **Governance capacity and economic reform in developing countries**. Washington, D.C., World Bank Technical Paper, 254, 1994.

<sup>5</sup> LAL, D. **Participation markets and democracy**. Washington D.C., Human Resources Development and Operations Policy, World Bank Working Paper, 1994.

da agenda pública com demandas particularistas (BUCHANAN, 1975<sup>6</sup>; DOWNS, 1957<sup>7</sup>; OLSON, 1982<sup>8</sup>).

Na mesma direção afirmamos que as orientações de reforma na gestão pública pós 90

tem na economia neoclássica, e mais recentemente na *Public-Choice*<sup>9</sup>, seus principais propositores, cuja ideia chave seria adequar a racionalidade econômica aos processos coletivos de tomada de decisão, nos quais se inscrevem a gestão da esfera pública, para diminuir as externalidades da política, uma vez que elas, forçosamente, prejudicariam a maximização de resultados (ADRIÃO; PERONI, 2005, p.104).

Dessa perspectiva, o aumento da eficiência do Estado resultaria da introdução de mecanismos da gestão privada em seu funcionamento, uma vez que nem todas as ações do Estado podem ou devem ser transformadas em mercadoria<sup>10</sup>. Para estes casos, especialmente identificados com as esferas da educação básica, da saúde e da assistência, a pauta da reforma previa basicamente três estratégias: a introdução de mecanismos competitivos na gestão pública (premiação por desempenho; “ranquiamentos” etc.); a transformação de instituições estatais em uma modalidade de instituição privada sem fins lucrativos inaugurando uma esfera “pública não estatal” financiada pelo Estado e gerida privadamente, e a terceira correspondendo à transferência para o setor privado “não lucrativo” da oferta de determinado serviço estatal em geral também financiado pelo Estado (ADRIÃO; PERONI, 2005). Todas essas modalidades de privatização não pressupunham a transferência da propriedade estatal para a uma instituição privada de mercado, não incluíam em sua lógica a expectativa do lucro, e tampouco implicaram na diminuição do gasto público com educação (ADRIÃO, 2007), o qual, ainda que muito aquém dos 7% previstos no Plano Nacional de Educação (LEI N°10. 172) em vigência no período, manteve-se nos anos 2000 em torno dos 4,3% do Produto Interno Bruto - PIB.

Essa diferenciação é importante para que não percamos de vista a perspectiva que subjaz ao chamamento, cada vez mais frequente de setores da esfera privada autodenominada de terceiro setor, a uma coresponsabilização da “sociedade” no que toca à garantia e ampliação do direito à educação.

No caso da educação básica, as alterações de cunho privatizantes precisam ser entendidas como decorrência principalmente dos processos de descentralização da maior porção da educação para as esferas locais de governo, ou seja, para os municípios cuja falta de capacidade

<sup>6</sup> BUCHANAN, J. **The limits of liberty: between anarchy and Leviathan**. Chicago, University of Chicago Press, 1975.

<sup>7</sup> DOWNS, A. **An economic theory of democracy**. Nova York: Harper and Row, 1957.

<sup>8</sup> OLSON, M. **The rise and decline of nations: economic growth, stagflation and social rigidities**. Londres, Yale University Press, 1982.

<sup>9</sup> Corrente teórica que busca aplicar “la aplicación de los instrumentos de análisis de la Teoría Económica neoclásica al estudio de los fenómenos políticos, entendidos estos em um sentido amplo” (BUCHANAN, 1984).

<sup>10</sup> Um caso emblemático a este respeito foi o caos causado aos usuários do metro londrino decorrente da privatização da malha durante o governo de Margareth Thatcher, (HARVEY, 2005) política substituída no governo de Tony Blair pela Parceria Público-privado (PPP).

político, institucional e financeira para responder a tal procedimento há muito fora identificada. O ensino municipal, ao atender, sobretudo, os segmentos mais marginalizados da sociedade, em particular os residentes nas áreas rurais, constitui a mais pobre e precária das redes de ensino do País. “A maioria de suas escolas é de professor único, com classe multisseriada funcionando na casa do professor ou em dependência cedida pela comunidade” (ARELARO; BARETTO, 1986, p.8). É, pois, como consequência da descentralização da oferta educacional no marco de uma reforma na atuação do Estado brasileiro de cunho gerencial que entendemos as tendências de privatização da educação básica aqui indicadas (ADRIÃO, 2006; ADRIÃO, *et al.*, 2009).

Nessa direção, Cury (2001, p. 196) alertava que

a rigor, as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológico, pouco natural aos fins da educação.

Exemplo da tendência indicada pelo autor pode ser percebido na atuação do Instituto Ayrton Senna, organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em novembro de 1994. Segundo dados do próprio Instituto, em 2009, apenas no *Programa “Gestão Nota 10”*, 927.796 crianças e jovens e 30.529 educadores de escolas públicas de 346 municípios localizados em 22 estados da federação foram envolvidos. Se incluirmos os demais programas que compõem a Rede Vencer (Programas de correção de fluxo Se Liga e Acelera Brasil e de gerenciamento das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental - Circuito Campeão), o total de alunos envolvidos aumenta para 588.120 e os educadores chegam a somar 28.646, abrangendo 319 municípios (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010).

### **A presença do terceiro setor na definição e condução da educação governamental.**

O terceiro setor, no contexto da desobrigação do Estado com relação ao provimento dos direitos sociais à população, se organizou de maneira formal em instituições, fundações, instituições filantrópicas, comunidades religiosas ou, de maneira informal.

Do ponto de vista jurídico não há um consenso acerca de sua definição (PULHEZ JUNIOR, 2010). Para alguns autores (BRESSER PEREIRA, 1999<sup>11</sup>; MODESTO, 1999<sup>12</sup>; SZAZI, 2003<sup>13</sup>, 2006<sup>14</sup>), o Terceiro Setor é uma estrutura

<sup>11</sup> BRESSER PEREIRA. Sociedade civil: sua democratização para a reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; WILHEIM, J; SOLA, L. (Orgs). **Sociedade e Estado em transformação**. São Paulo: Editora da Unesp, Brasília: ENAP, 1999.

<sup>12</sup> MODESTO, P. Reforma do marco legal do Terceiro Setor no Brasil. In: FALCÃO, J.; CUENCA, C. (Orgs). **Mudança social e reforma legal**: estudos para uma nova legislação do Terceiro Setor. Brasília: Comunidade Solidária, 1999.

<sup>13</sup> SZAZI, E. **Terceiro Setor**: regulação no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

<sup>14</sup> \_\_\_\_\_. **Terceiro Setor**: regulação no Brasil. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2006.

ideológica de práticas políticas, que não é o Estado nem o mercado, considerado parte integrante da sociedade civil (PULHEZ JUNIOR, 2010, p.23).

O IAS se enquadra sob a forma de uma associação, e, segundo Pires (2009), as associações não podem ter proveito econômico imediato, o que não impede, contudo, que determinados serviços que prestem sejam remunerados e que busquem auferir renda para prosseguimento de suas finalidades, no entanto, as associações não podem visar lucro. O IAS uma organização não governamental sem fins lucrativos, criado no mesmo ano do falecimento do piloto Ayrton Senna e, desde sua criação é presidido por sua irmã, Viviane Senna. Autodenomina-se uma entidade do “Terceiro Setor” e administra uma empresa, a marca Seninha (PIRES, 2009).

De acordo com informações coletadas no *site* do Instituto, uma das suas principais metas é “trabalhar para criar oportunidades de desenvolvimento humano a crianças e jovens brasileiros em cooperação com empresas, governos, prefeituras, escolas, universidades e ONGs. O IAS desenvolve uma série de programas, nos quais são implantadas as diversas “tecnologias sociais” para a educação pública. Entre os programas desenvolvidos destacamos o Programa Gestão Nota 10 (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2010).

O Projeto Gestão Nota 10 foi adotado como política pública, a partir de convênios firmados, por 512 municípios em 18 estados da federação, como informa o site do Programa (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2011). Sua metodologia “trabalha com indicadores e metas gerenciais, capacitação dos profissionais em serviço e informação em tempo real (ADRIÃO *et al.*, 2008, p. 29) Para o Instituto, o fracasso escolar é resultante da falta de qualidade do ensino e para corrigir isso seria necessário introduzir na rede de ensino a cultura da gestão eficaz. Encontra-se também implantado como política pública em três estados da Federação: Piauí, Roraima e Pernambuco.

Segundo dados coletados pelos envolvidos na pesquisa nacional “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional”, e sistematizados por Laguna (2010), as alterações decorrentes da adoção do “Gestão Nota 10” abarcam desde os critérios para seleção dos gestores escolares até a sistemática de avaliação de desempenho dos professores. Inclui o monitoramento do programa por meio do registro de informações educacionais em sistema privado de gerenciamento de dados: Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação (SIASI), por meio do qual, dados da educação pública, como indicadores de desempenho e diagnósticos sobre a realidade educacional, “pautam a

elaboração de relatórios de acompanhamento, as opções de intervenção e os procedimentos para avaliação dos processos e dos resultados dos sistemas de ensino” (ADRIÃO; PERONI, 2010, p.44).

Em artigo publicado na revista Educação em Cena é descrito o funcionamento e a importância do SIASI nos programas do IAS:

a partir do Siasi, o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos que fazem parte dos programas ganha eficiência, pois os dados coletados, compartilhados com as equipes técnicas do Instituto, refletem o desempenho de cada aluno, adquirem gradativamente maior consistência e impactam considerável e positivamente a qualidade da aprendizagem e do ensino, além da maneira de gerir a rotina escolar (REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA, 2008, p.20).

Desta forma, o SIASI interfere na rotina escolar, pois a partir dos dados levantados pelo SIASI, são planejadas as atividades a serem realizadas pela escola, como também os processos avaliativos.

A implementação do Programa Gestão Nota 10 “exige do gestor público a responsabilização para com o alcance de um conjunto de indicadores e metas estabelecidas pelo IAS” (ADRIÃO; PERONI, 2010, p.154). A responsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar é compartilhada, assim, entre gestores, funcionários do quadro de apoio da escola e docentes, que passam a ser compelidos a, permanentemente, buscar a superação de metas anuais estipuladas pelo IAS (GARCIA; PYNTIA, 2009).

### **Gestão padronizada, metas e *accountability*: de que autonomia falamos?**

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, declara que a educação brasileira será ministrada com base em alguns princípios, dentre os quais para efeito do que se deseja focalizar aqui, se destacam os princípios III e IV: o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" e a "gestão democrática do ensino público" respectivamente.

Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) (BRASIL, 1996) assegura em seu Art. 15, que: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

O pluralismo de ideias, a gestão democrática e ampliação da autonomia para a escola, se tomados em seu conjunto, deveriam induzir à criação de estratégias e mecanismos por parte dos governos que subsidiassem as opções educativas das escolas desde que respaldadas pelas

necessidades específicas dos estudantes com os quais trabalha. Nessa perspectiva, Azanha, (1998, p.3) afirmava que “[...] a autonomia da escola numa sociedade democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia. Envolve as possibilidades de fazer escolhas visando um trabalho educativo eticamente responsável”.

Paro (2001, p. 113-114) amplia o debate afirmando que autonomia pedagógica diz respeito:

[...] a um mínimo de liberdade que a escola precisa ter para escolher os conteúdos e métodos de ensino, sem o qual fica comprometido o caráter pedagógico de sua intervenção escolar. Essa autonomia é requerida, por um lado, pela própria natureza de atividade pedagógica que, por seu caráter de imprevisibilidade, não é suscetível de uma completa inflexível antecipação de suas ações, sem comprometer a necessária criatividade que se espera do processo pedagógico. Este processo se realiza entre sujeitos que, por definição, devem gozar de um mínimo de autonomia para exercer essa condição. Da parte do educando, trata-se da garantia de sua atuação como ser de vontade, condição imprescindível para seu aprendizado significativo. Da parte do educador (e da escola como educadora), diante da multiplicidade e riqueza dos métodos e abordagens do ensino, a imposição arbitrária de apenas um ou outros deles para todo um sistema de ensino pode significar a escolha errada para as situações particulares, além de concorrer para a estagnação e o retrocesso na busca de soluções novas e mais adequadas às questões do ensino. A esse respeito, a história da educação tem mostrado o quanto essa multiplicidade e essa riqueza de métodos se deve a uma atitude de constante abertura a novas soluções.

Tal perspectiva em nada se assemelha à utopia romântica que ignora por completo o papel de supervisão e equalização da ação estatal e também não se rende aos discursos pragmáticos, utilitaristas e por essa razão simplistas que propagandeam ser possível a padronização da ação pedagógica e, por conseguinte dos resultados acadêmicos dos alunos.

Lembremos com Candido (1974, p. 108) que a escola é um grupo social, condição que pressupõe a apreensão de sua complexidade e realidade para além de sua percepção como

[...] estabelecimento de ensino a ser enquadrado nas normas racionais da legislação escolar, mas como algo autônomo, vivo no que tem de próprio e por assim dizer único: que requer, portanto ajustamento correspondente destas normas, visto como possui outras, que devem ser levadas em conta.

Não é, pois de se estranhar o fenômeno escolar analisado por Lima (1992, p.171) e identificado pelo autor como “infidelidade normativa”:



mesmo que seja aceite como dominante, o normativismo, entendido como expressão da produção de regras formais, instruções oficiais foram definidas fora do âmbito escolar, não tem *vida fácil* nas escolas – muitos fatores intrínsecos ou extrínsecos poderão contribuir para que se verifiquem rupturas. [...] Mas cremos, mesmo, que de um ponto de vista teórico, deve pelo menos ser conferida uma importância semelhante ao normativismo e àquilo que designaremos de *infidelidade normativa* [...]. Na verdade a infidelidade seria mais corretamente compreendida se considerada enquanto *fidelidade* dos actores aos seus objetivos, interesse e estratégias (Grifos do autor).

Em trabalho a respeito das reformas educacionais em Portugal, cujos eixos em muito se assemelham aos aqui analisados, Lima (1997, p. 8) observa que, apesar de muitos discursos políticos apoiarem-se nos eixos da descentralização e da autonomia,

sempre que essencialmente apoiadas/legitimadas por razões de ordem técnica e instrumental, a *descentralização* e a *autonomia* são despojadas de sentido político democrático-participativo e são frequentemente transformadas em instrumentos e técnicas de gestão, tantas vezes ao serviço de políticas de signo contrário. Não é seguramente por acaso que as questões da *descentralização* e da *autonomia* passaram a constituir temas centrais nas políticas educativas de feição neoliberal, reconceituadas de forma a apoiar a recentralização política que tem ocorrido em diversos países (Grifos do autor).

Esta perspectiva em muito se assemelha ao que no Brasil passou a ser defendido a partir das reformas dos anos 1990, perspectiva comungada com as orientações do Programa Gestão Nota 10 e reforçada pela presença do setor privado no “assessoramento” à gestão pública. Para as reformas iniciadas nos anos 90 e para muitos dos atuais ocupantes de postos-chaves do governo, a elaboração e implementação de políticas educativas no Brasil deveria priorizar o aumento da centralização sobre o currículo o que “permitiria” ampliar a autonomia escolar, desde que seja reduzida à criação de estratégias locais para ampliação de aportes de recursos e a respostas em sistemáticas de avaliação padronizadas (ADRIÃO, 2006). Tais condições forjariam o substrato necessário à adoção de políticas de *accountability* como as propostas pelo Programa Gestão Nota 10.

Ainda que pareça contraditório à proposta de autonomia, vez por outra veiculada pela mídia, empresas de assessorias ou setores governamentais correlacionam o incremento de recursos financeiros e técnicos no “chão da escola” e a adoção de medidas que permitam às unidades escolares fazerem uso de tais recursos mais facilmente com a adoção de mecanismos de responsabilização da escola ou dos gestores escolares, na forma de premiação ou de punição. Em qualquer delas a lógica é penalizar aqueles que não tenham logrado alcançar metas pré-definidas.

Afinal, que diferença há entre produzir crianças e jovens escolarizados e salsichas? Para alguns parece que o processo de trabalho se diferencia apenas em sua complexidade.

Mas, bastaria haver insumos adequados; matéria prima e um elenco de incentivos que a educação escolar estaria garantida. Felizmente não é assim... Mais uma vez com Paro (1986) vale lembrar que a matéria prima da educação escolar resiste, pois ela, também, é sujeito do processo educativo, de tal forma que se crianças e jovens não quiserem aprender... não aprenderão.... Há, pois, um componente subjetivo e importantíssimo inerente aos processos de ensino e de aprendizagem que nenhum plano de metas e salário abrangerá.

Além disso, na vacância de ações de cooperação técnica entre o governo central e os governos subnacionais, a tarefa de elaboração da agenda e da correspondente política educativa parece estar se transferindo para o setor privado lucrativo ou não lucrativo, haja vista a generalização de contratações de instituições e empresas por redes públicas estaduais e municipais de ensino. Tal generalização coloca sob suspeita a manutenção da educação básica na dimensão dos direitos do cidadão, dura conquista ainda por se concretizar plenamente no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Indicações e reflexões sobre as relações entre esferas públicas e privadas para a oferta educacional no Brasil**. 2010. No prelo.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R; ARELARO, L. A Nova Gestão Pública e o contexto brasileiro. In. ADRIÃO, T. **Estratégias Municipais para a oferta da educação básica uma análise de parceria público-privado no estado de São Paulo**. (Relatório Final de Pesquisa), 2009.

ADRIÃO, T. (Coord.). **Análise das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna**. Rio Claro: Instituto de Biociências - UNESP, 2008. Projeto financiado pelo CNPq.

\_\_\_\_\_. (Coord.) **Estratégias municipais para a oferta da educação pública no Estado de São Paulo**. Projeto de Pesquisa (FAPESP), 2007. Mimeo.

\_\_\_\_\_. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.

\_\_\_\_\_. **Autonomia monitorada como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ADRIÃO, T.; PERONI V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação**; interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-166.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Análise das consequências de parcerias firmadas entre os municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna.** (Relatório Parcial de Pesquisa), 2010. Mimeo.

ARELARO, L. R. G; BARRETO, E. S. de S. A **Municipalização do ensino de primeiro Grau**: tese controversa. Em Aberto, Brasília, n. 29, 1986.

AZANHA, J.M.P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola.** Escola de cara nova: planejamento 98. São Paulo: Secretaria da Educação, Jan/1998.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. Revista Brasileira Ciências e sociedade. v.18, n.52, São Paulo, 2003.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1988.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 197-128.

CURY, C.R.J. Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA, 3., 2001, Marília. **Anais.** Marília: UNESP, 2001.

DI PIETRO, M. S. Z. Reflexões sobre as parcerias público-privadas. Carta Forense, 2009. Disponível em: <[http://azevedosette.com.br/ppp/artigos/reflexoes\\_sobre\\_as\\_parcerias\\_publico-privadas/6](http://azevedosette.com.br/ppp/artigos/reflexoes_sobre_as_parcerias_publico-privadas/6)>. Acesso em 06/06/2011

FIORI, J. L. da C. **O vôo da coruja**: para reler o desenvolvimento brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2003.

GARCIA, T. O. G. ; PINTYA, M. T. M. . Reformas na educação e gestão escolar: a equipe administrativa e a eficácia da escola. In: III CONGRESO NACIONAL y II ENCUENTRO INTERNACIONAL de ESTUDIOS COMPARADOS em EDUCACIÓN, 2009, Buenos Aires. **Anais das Reformas na educação e gestão escolar**: a equipe administrativa e a eficácia. Buenos Aires : SAECE, 2009. v. 1. p. 1-21.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programas.** Disponível em: <<http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/>>. Acesso em: 07 ago. 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Programas.** Disponível em: [HTTP://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/). Acesso em: 06 abr. 2011.

LAGUNA, T.S. **Parcerias firmadas entre municípios brasileiros e o IAS e suas implicações para as alterações no plano de carreira docente.** Rio Claro, 2010.

LIMA, L. C. Sociologia das organizações educativas e da administração educacional. In:

UNIVERSIDADE DE LISBOA. **O professor**. n. 22. Portugal, Nov. 1991.

OLIVEIRA, R.T.C. de. FERNANDES, M.D.E. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão da educação básica. **Educação Teoria e Prática** (Rio Claro), v. 19, p. 57-72, 2009.

PARO, V. Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, Vitor Henrique. O conselho de escola na democratização da gestão escolar. In: **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 79-89.

PERONI, V.M.V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. **Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do estado na educação? O processo de implantação na rede municipal de Porto Alegre** In: XXI Simpósio Brasileiro/III Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação - Espaço Público e Gestão da Educação, 2003, Recife.

PERONI, V.M.V. **A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil, 1999.

PIRES, D de O. **A configuração jurídica e normativa da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à educação**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, 2009.

PULHEZ JUNIOR, N.V. **Análise da caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos na legislação brasileira no período republicano**. Dissertação de mestrado. Rio Claro, 2010.

REVISTA EDUCAÇÃO EM CENA. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, Out. 2008.

SALLUM JR., B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social; Revista de Sociologia**. USP, S. Paulo, 11(2): 23-47, out. 1999 (editado em fev. 2000). Disponível em:

<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v112/brasil.pdf>