

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RONAN SALOMÃO GASPAR

**AS FIGURAÇÕES NA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL NO ESPÍRITO SANTO**

**VITÓRIA
2016**

RONAN SALOMÃO GASPAR

**AS FIGURAÇÕES NA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL NO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves

**VITÓRIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Gaspar, Ronan Salomão, 1985-
G249f As figurações na política estadual de educação em tempo
integral do Espírito Santo / Ronan Salomão Gaspar. – 2016.
180 f. : il.

Orientador: Edson Pantaleão Alves.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação e Estado. 2. Educação integral. 3. Escolas –
Organização e administração. 4. Políticas públicas – Educação. I.
Alves, Edson Pantaleão. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

RONAN SALOMÃO GASPAR

**AS FIGURAÇÕES NA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM
TEMPO INTEGRAL NO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA DE AVALIAÇÃO:

**Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves –
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Prof. Dr. Marcelo Lima – Universidade Federal do
Espírito Santo**

**Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho –
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Prof.^a Dr.^a Carina Viviana Kaplan –
Universidade de Buenos Aires**

Para Ana e Taís, que me dão o suporte e a motivação para seguir em frente. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

E chega o momento de agradecer àqueles que construíram junto conosco este trabalho, alguns com participação mais direta, outros, de outras formas, mas todos fundamentais para que este projeto pudesse ser concluído. Não daremos conta de citar a todos, pois muitas foram as participações, então citaremos aqueles que foram fundamentais. Aos demais, sintam-se contemplados pela representatividade e tenham certeza, terão sempre minha gratidão por fazerem parte da minha vida.

Ao professor Edson Pantaleão, por ter aceitado o desafio de me orientar nesses tortuosos caminhos que se constituem as pesquisas em educação. Suas contribuições, acadêmicas e humanas, foram fundamentais para a construção deste trabalho.

Aos professores Reginaldo Sobrinho e Marcelo Lima, pelas orientações e contribuições para a construção deste trabalho a partir das disciplinas, seminários e da participação em minha banca de qualificação. Agradeço também por mais uma vez se dedicarem a este texto, desta vez na banca de avaliação final.

À professora Carina Kaplan, por ter aceitado fazer parte da banca de avaliação final, minha sincera gratidão.

Aos demais professores do PPGE UFES, aos quais tive o prazer de participar de suas disciplinas e seminários durante o mestrado, pelo profissionalismo e todas as contribuições para o desenvolvimento de minha pesquisa e para meu crescimento enquanto educador e ser humano.

Aos companheiros de percurso no mestrado, em especial aos da turma 29-M os quais tive o prazer de ter como companheiros de grupo de pesquisa: Elaine, Júnio, Núbia, Alexandre, Gildásio e Hellen. Agradeço também à Beatriz e Márcia pelas contribuições e construções que pudemos realizar coletivamente.

Aos meus amigos e companheiros de luta que construí na Escola Jacaraípe, em especial aos professores Delano, Mariano, Nádia, Patrícia, Priscila e Rayelli, que se tornaram minha família capixaba, vocês me auxiliaram em diversos momentos difíceis e tenho certeza que sem vocês meu caminho teria sido muito mais difícil.

Agradeço também à Carla, por todo suporte desde que ingressei no magistério capixaba, pelas orientações e apoio em todos os momentos que necessitei.

Às amigadas que construí na SRE Carapina e que ajudaram muito no processo de ingresso e no início do percurso no mestrado: Priscila Cibien, Lucymar, Bárbara, Ronald, Cláudia, Gleise, Maria Luiza, Marco e Geciane.

Agradeço a todos meus professores, desde minha primeira professora, Rosilda, ainda na classe de alfabetização. Todos vocês contribuíram, de muitas formas, para que eu chegasse até aqui.

Por fim, e mais importante, agradeço a minha família: minha esposa Ana e minha filha Taís, por seu suporte diário e amor incondicional, que me reabastece diariamente e me permite seguir em frente independente das adversidades. Aos meus pais, Romeiro e Marcilene (Márcia), e meus irmãos Camila e Rafael, por todo amor que me foi direcionado e me mantém até hoje. Aos demais familiares, avós, tios, tias, primos, sobrinhos, a todos vocês também agradeço, por fazerem parte da minha vida.

RESUMO

A pesquisa teve como foco a relação entre o público e o privado na implementação da política de educação de tempo integral na rede pública estadual do Espírito Santo, por meio do Programa Escola Viva. O Programa ancora-se em um modelo de escola de tempo integral inspirado na proposta educativa do Instituto Co-Responsabilidade pela Educação. Conta, ainda, com o apoio de uma Organização Não Governamental relacionada ao empresariado capixaba, a Espírito Santo em Ação. Com o propósito de compreender essa relação, procurou-se investigar de que maneira se configura a relação público-privado na implementação do novo modelo de educação em tempo integral para o ensino público da rede estadual do Espírito Santo, em especial com relação à gestão escolar. Assumindo como perspectiva metodológica o estudo de documentos, trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, onde se buscou analisar os delineamentos que tem se configurado na adoção da parceria público-privado na implementação do modelo de escola em tempo integral para o Ensino Médio. Como fundamentação analítica utilizou-se dos pressupostos da sociologia figuracional de Norbert Elias, principalmente para compreender a rede de interdependência que se estabelece nas relações humanas e as formas como o poder, oriundo das relações sociais, se manifesta nas configurações humanas. Em nossa análise, identificamos um conturbado processo social na implementação da proposta política de escola de tempo integral, representada pelo Programa Escola Viva. Os resultados da investigação também evidenciaram que o modelo de escola proposto possui como eixo central a perspectiva gerencial, o controle e a responsabilização, assim como uma formação voltada para o alcance de metas em avaliações sistêmicas padronizadas em índices educacionais e a formação de jovens adaptados às exigências do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação em tempo integral, relação público-privado, políticas educacionais, gestão escolar.

ABSTRACT

The research focused on the relationship between the public and the private in the implementation of the policy of full-time education in the state public network of Espírito Santo, through the Escola Viva Program. The program is anchored in a full-time school model inspired by the educational proposal of the Co-Responsabilidade pela Educação Institute. It also has the support of a Non-Governmental Organization related to the Capixaba entrepreneurship, Espírito Santo em Ação. In order to understand this relationship, we sought to investigate how the public-private relationship is configured in the implementation of the new model Of full-time education for the public education of the Espírito Santo state network, especially with regard to school management. Assuming as a methodological perspective the study of documents, this is a qualitative research, which sought to analyze the delineations that have been configured in the adoption of the public-private partnership in the implementation of the model of full-time school for high school. The presuppositions of Norbert Elias's figurative sociology were used as an analytical foundation, mainly to understand the network of interdependence that is established in human relations and the ways in which power, from social relations, manifests itself in human configurations. In our analysis, we identified a troubled social process in the implementation of the full-time school policy proposal, represented by the Escola Viva Program. The research results also showed that the proposed school model has as its central axis the managerial perspective, control and accountability, as well as a training aimed at achieving goals in standardized systemic assessments in educational indexes and the training of young people adapted to the requirements of the labor market.

Keywords: Full-time education, public-private relationship, education policy, school management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- formas de provimento ao cargo/função de gestor escolar	62
Quadro 2- distribuição da produção acadêmica relação público-privado 2010/2014	85
Quadro 3- distribuição da produção acadêmica sobre o procentro	92
Quadro 4 - similaridades entre o procentro e o PEV	95
Quadro 5- ações desenvolvidas em parceria entre a SEDU e instituições privadas	102
Quadro 6 - metas para a educação no Estado de acordo com as diretrizes do plano de desenvolvimento do Espírito Santo 2030	124
Quadro 7 - publicações sobre o PEV no DIOES	126
Quadro 8- marcos legais do PEV segundo seu projeto conceitual	132
Quadro 9- organização dos cadernos de formação da escola da escolha	133
Quadro 10 – concepções de juventude e trabalho presentes no documento cadernos de formação	139

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Alunos do Colégio Estadual do Espírito Santo protestam em frente à ALES contra a Escola Viva.	113
Imagem 2 - Inauguração da primeira unidade da Escola Viva	115
Imagem 3 - Alunos e familiares vão às ruas em protesto contra o fechamento de escolas e turmas	116
Imagem 4 - Alunos protestam contra a implementação do Programa Escola Viva em Cachoeiro e fecham acesso à BR 101.	117
Imagem 5 - Estudantes ocupam Superintendência Regional de Educação de São Mateus	118
Imagem 6 - Organograma com a estrutura básica da SEDU.	121
Imagem 7 - Modelo de <i>outdoors</i> do PEV, colocados em locais de grande circulação da Grande Vitória.	125
Imagem 8 - Organização Curricular do Ensino Médio em Turno Único.	136
Imagem 9- Referências bibliográficas do Documento Tecnologia de Gestão Educacional	144
Imagem 10 - Sistematização dos instrumentos de gestão da TGE (SEDU, 2015a, p.38)	149
Imagem 11- Ciclo PDCA.	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALES – Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo

CE – Conselho de Escola

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente

DIOES – Diário Oficial do Espírito Santo

EETI – Escola em tempo integral

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAESA – Faculdades Integradas Espírito-Santenses

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

ICE – Instituto Co-Responsabilidade pela Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOA – Lei Orçamentária Anual

MARE – Ministério da Administração da reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

MPES – Ministério Público do Espírito Santo

ONU – Organização das Nações Unidas

OS – Organização Social

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEDDE – Programa Estadual Dinheiro Direto Na Escola

PIM – Primeira Infância Melhor (PIM)

PLC – Projeto de lei complementar

PNAE – Plano Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEI – Política Nacional de Educação Infantil

PPA – Plano Plurianual

PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDU – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SPE – Sistemas Privados de Ensino

SUMÁRIO

1. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	15
2. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	28
2.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
2.1.1 Os objetos de investigação desta pesquisa e o contexto figuracional	38
2.1.2 Procedimentos para a pesquisa documental	38
3. EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: UMA QUESTÃO DE DIREITO, CIDADANIA E JUSTIÇA SOCIAL	42
3.1 A GESTÃO COMO PRESSUPOSTO DE VIDA EM SOCIEDADE	51
3.2 REFLEXÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO FORMATIVO PARA A CIDADANIA.....	55
4. A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM DEBATE: UMA PERSPECTIVA FIGURACIONAL E SOCIOLÓGICA	69
5. A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO EM DEBATE.....	76
5.1 ORIGENS DAS PARCERIAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: GOVERNABILIDADE DO PÚBLICO ENTREGUE AO PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	77
5.2 AS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	84
5.2.1 Diferentes dimensões da relação entre o público e o privado nas políticas educacionais.....	84
5.2.2 Ensino Médio, tempo integral e relação público-privado	91
5.3 O PÚBLICO E O PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESPÍRITO SANTO.....	101
6. FIGURAÇÕES E INTERDEPENDÊNCIAS NO PROGRAMA ESCOLA VIVA ...	109
6.1 O CONTURBADO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA VIVA.....	109
6.2 FIGURAÇÕES E INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE OS SUJEITOS ENVOLVIDOS: REDES QUE SE TRAÇAM NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA OBSERVADA A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES.....	121

6.3	O MODELO DA “ESCOLA DA ESCOLHA”	131
6.4	GESTÃO ESCOLAR: O MODELO DE GESTÃO DO PROGRAMA ESCOLA VIVA: “TECNOLOGIA EMPRESARIAL SÓCIO-EDUCACIONAL”	141
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS.....	160
	ANEXOS	168
	APÊNDICES	169

1. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Não é possível imaginar nenhuma formação social, nenhuma conexão humana, seja grande ou pequena, pertencente a tempos remotos ou ao presente, cujo estudo objetivo e rigoroso, comparado ao de qualquer outro, possa contribuir em maior ou menor grau para ampliar e aprofundar nosso conhecimento do modo como os indivíduos se relacionam mutuamente, em todas as situações, no pensamento como no sentimento, no ódio como no amor, na atividade como na inatividade. A variabilidade das conexões humanas é tão grande e diversificada que, pelo menos em termos das dimensões restritas e das lacunas de nosso saber atual, não se pode imaginar nenhuma investigação objetiva de uma figuração humana ainda não pesquisada, e de seu desenvolvimento, que não traga nada de novo para a compreensão do universo humano, para a compreensão que temos de nós mesmos (ELIAS, 1999, p. 15).

Nossas trajetórias de vida nos constituem e nos transformam. Atualmente em nossa sociedade a escola ocupa na vida da maior parte dos indivíduos um papel fundamental em seus processos de formação, não só com relação aos conhecimentos escolares, mas como sujeitos. Nesse sentido, consideramos a instituição escolar, em especial a da educação básica, que em nossa trajetória foi fundamental para a constituição do que somos hoje.

Nesse percurso, tendo sempre estudado em escolas públicas, fomos fortemente atravessados pela participação em movimentos estudantis em todas as suas etapas, fator que colaborou significativamente na construção de uma consciência política de maior densidade. Tendo vivenciado práticas que mostraram como há na participação dos atores envolvidos uma grande potência para construção de melhores condições para a vida nos diversos espaços sociais, a partir do diálogo e da construção de relações democráticas de convivência. Devo a esta formação o necessário crédito para que hoje pudéssemos estar em um cargo público efetivo e desenvolvendo este trabalho em um curso de mestrado em educação, em uma universidade pública.

Compreendemos que esta conquista, hoje pessoal, decorre de uma longa luta social e histórica para assegurar uma educação pública de qualidade. Daí nosso posicionamento, enquanto educadores e cidadãos, como defensores da educação pública como política pública, considerando-a direito inalienável. Nossa escolha pelo tema desse estudo: “as figurações na política estadual de educação em tempo integral no espírito santo” tem como cerne a relação público-privado estabelecida

nessa política. Nesse sentido, nossa preocupação com relação à temática decorre de uma inquietação ao se perceber que cada vez mais instituições privadas, geralmente vinculadas a empresas ou grupos do mercado econômico, vêm se inserindo na formulação, execução e gestão de políticas públicas para a educação, através de políticas de parcerias de instituições privadas junto aos entes públicos.

Retornando um pouco a nossa trajetória, durante a graduação em pedagogia, no município de Teresópolis, pudemos participar de organizações da sociedade civil que atuavam, em parte de suas ações, através de programas e parcerias estabelecidos com os órgãos públicos, buscando a partir dessas parcerias ofertar serviços de forma a complementar as ações do Estado na garantia dos direitos básicos da população. Nesse mesmo sentido, termos feito parte de um conselho de controle social (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente)¹, também foi muito importante na nossa constituição enquanto educador.

Tivemos a possibilidade de observar na prática social que muitas ações, decorrentes dessas parcerias entre o Estado e a sociedade civil organizada, contribuíram substancialmente para a promoção da qualidade de vida de diversas famílias das classes mais pobres, demonstrando que há uma grande potência no esforço coletivo entre poder público e sociedade. Da mesma forma, vivenciamos as mazelas que podem se constituir quando interesses particulares se apropriam do espaço das políticas.

Há na busca do diálogo e do esforço conjunto a possibilidade da construção de uma sociedade mais justa, ressaltando sempre que, no campo dos direitos, há responsabilidades específicas do Estado que não podem ser delegadas por este a outros entes sociais.

Porém, pesquisas como as de Braga (2013), Peroni (2009, 2010), Sardinha (2013), entre outras que trataremos ao longo de nosso texto, vêm apresentar que há um

¹ CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Órgão colegiado, de dimensão municipal, que surge com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8669/90) com responsabilidade de articular ações entre Estado e sociedade no sentido de assegurar os direitos legais das crianças e adolescentes.

marco legal que estabeleceu a possibilidade de compactuação de parcerias entre os entes públicos e instituições de caráter privado, o que tem levado a um movimento onde organizações sociais (OS) ligadas a grupos empresariais acabem por assumir responsabilidades na implementação de políticas públicas essenciais, em especial na saúde e educação.

Ao contrário das parcerias que pudemos acompanhar na trajetória de nossa militância no município de Teresópolis, onde as organizações sociais se constituíam a partir de interesses coletivos de determinadas comunidades (associações de bairros, casas de passagem, entre outros), buscando o atendimento de seus direitos específicos, porém, atuando na consolidação dos direitos coletivos a partir do fortalecimento das políticas públicas através dos órgãos colegiados, as parcerias realizadas entre o Estado e as OSs que representam grandes grupos do mercado buscam atuar através de grandes contratações e tendem a condicionar os direcionamentos dessas políticas para o atendimento de interesses particulares, que em sua maior parte se direcionam em um sentido contrário às necessidades daqueles que necessitam das políticas em questão.

A partir de seus programas e ações, procuram a implementação de suas propostas ideológicas a partir da construção e execução das políticas, gerando um movimento de passagem total ou parcial do estatal para o privado, alterando a própria lógica do serviço público através da constituição de uma perspectiva de mercado. Um primeiro movimento se apresenta na passagem de propriedade do Estado para o privado (caracterizado, em especial, pela privatização), e o segundo, onde a propriedade permanece com o Estado, porém, a lógica de mercado é implementada, em especial nos processos de gestão (PERONI, 2010).

No campo da educação, essa situação vem se tornando cada vez mais presente, e é ainda mais complexa, tendo em vista que estamos lidando com a formação de uma geração de crianças e jovens. O que nos deixa a inquietação: quais os interesses que se configuram nessas parcerias, e que impactos acarretam o seu modelo de gestão?

Adotamos então como objeto de estudo a relação entre o Governo do Estado do Espírito Santo, através da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), o Instituto

Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a ONG Espírito Santo em Ação para a implementação do Programa Escola Viva, estabelecida pela Lei Complementar 799², que “Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado ‘Escola Viva’, no âmbito do Estado, e dá outras providências” (ESPIRITO SANTO, 2015). Esta política tem por proposta ofertar educação integral em turno único para estudantes do Ensino Médio, tendo como prioridade no atendimento à população que se encontra em vulnerabilidade social.

A partir dessa problemática, este trabalho surge então enquanto desdobramento dos trabalhos do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, vinculado à linha de História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O grupo vem desenvolvendo trabalhos na área das políticas e da gestão da educação especial e inclusão escolar, focando aspectos da gestão escolar e contextos históricos e sociais. Sendo assim, nossa pesquisa busca compreender a implementação de uma importante política pública, que é a oferta de educação em tempo integral, no sentido de essa ser uma proposta de inclusão e acesso para uma população socialmente à margem de uma série de bens culturais e sociais.

Destarte, o Programa Escola Viva se configurou como uma das principais bandeiras de campanha do então candidato Paulo Hartung ao Governo do Estado nas eleições de 2014, e se constituiu durante o primeiro ano de seu novo mandato³ como um dos grandes impasses de seu Governo. O Programa encontrou grande resistência para sua implementação por parte das comunidades escolares, dos movimentos estudantis, professores e de outros setores ligados às políticas educacionais.

Essa resistência decorre de alguns pontos que se orientam as discussões presentes neste trabalho:

a) O discurso de crise do Estado: o primeiro ato do novo governador foi a

² Lei Complementar 799 de 12 de Junho de 2015, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 15 de Junho de 2015.

³ Em 01 de Janeiro de 2015, Paulo Hartung assumiu o seu terceiro mandato como Governador do Estado do Espírito Santo. Já havia assumido a cadeira nos mandatos 2003-2006 e 2007-2010.

promulgação do Decreto nº 3755-R⁴, de 02 de janeiro de 2015, que estabeleceu diretrizes e providências para contenção de gastos do poder executivo e que, entre outras medidas, definiu a não abertura de novos concursos públicos, proibiu a adequação ou qualquer reestruturação dos salários dos servidores e suspendeu qualquer tipo de apoio aos servidores públicos para participar de cursos, formações e capacitações.

b) A denúncia por parte de educadores e demais atores sociais sobre a falta de estrutura na maior parte das escolas estaduais, que não possuía as condições mínimas esperadas atualmente para a oferta de uma educação de qualidade (salas de aula adequadas frente ao clima local; laboratórios de ciências, informática e bibliotecas em condições de funcionamento, refeitórios e espaços de convivência, auditórios e recursos materiais financeiros e de profissionais em número e em condições suficientes para o atendimento dentro dos parâmetros legais e de qualidade social);

c) A redução das verbas destinadas pelo Estado para a Educação, através do Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola⁵ (PEDDE). Para termos uma dimensão da redução, no ano de 2014, último ano do Governo anterior, o montante destinado às escolas pelo programa foi de R\$ 29.358.321,00 (vinte e nove milhões, trezentos e cinquenta e oito mil, trezentos e vinte e um reais)⁶, já para o ano de 2015, o Programa recebeu um montante de R\$ 8.416.600,00 (oito milhões, quatrocentos e dezesseis mil e seiscentos reais)⁷, recebendo depois uma complementação no valor de R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais)⁸. Isso significou uma redução de mais de 60 por cento dos recursos financeiros estaduais destinados ao funcionamento das escolas.

d) A solicitação do executivo para a aprovação do projeto de lei que

⁴ Publicado no DIOES de 05 de janeiro de 2015.

⁵ O Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (PEDDE), criado pela lei 5471 de 23 de setembro de 1997, é o principal programa de repasses de recursos financeiros de origem estadual para as escolas públicas a partir da premissa de autonomia da gestão financeira das escolas estaduais.

⁶ Portaria 019-R de 21 de fevereiro de 2014, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 24 de fevereiro de 2014.

⁷ Portaria 027-R de 28 de abril de 2015, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 21 de maio de 2015.

⁸ Portaria 047-R de 25 de maio de 2015, publicada no Diário Oficial do Espírito Santo em 26 de maio de 2015.

estabeleceria o Programa Escola Viva, encaminhado ao legislativo estadual em caráter e urgência, sem que houvesse um prévio debate com a comunidade acerca da implementação dessa política.

O que nos intriga e nos move a pesquisar sobre a temática aqui apresentada, considerando os pontos destacados, é que quando se trata de políticas públicas educacionais, algumas ações podem trazer problemas incomensuráveis, como o desperdício de recursos públicos e, pior, o prejuízo para a educação de uma geração de estudantes. Assim, vislumbramos na sociologia figuracional de Norbert Elias (ELIAS, 1993, 1998, 1999, 2001, 2006, 2011; ELIAS e SCOTSON, 2000) os elementos para uma melhor compreensão desse processo social específico. Para o autor:

A tarefa de uma teoria dos processos sociais consiste no diagnóstico e na explicação das tendências de longo prazo e não-planejadas, mas ao mesmo tempo estruturadas e orientadas, no desenvolvimento de estruturas da sociedade e da personalidade, que constituem a infra-estrutura daquilo que em geral denominamos “história”. (ELIAS, 2006, p. 197)

Elias nos ajuda a compreender que a dinâmica da vida social é marcada por movimentos que acabam por modificar as formas de vida tanto no âmbito do social (sociogênese – as estruturas da vida social – instituições, Governo, relações de poder) quanto do próprio indivíduo (psicogênese – estruturas da personalidade). O autor esclarece que na sociedade indivíduos e instituições estão interligados em processos de interdependência a partir de formas de convivência (figurações), onde diversas forças tendem a tensionar as relações estabelecidas de forma que nenhum dos entes envolvidos pode controlar totalmente. Diante dessa complexidade do tecido social, qualquer busca pela compreensão das nuances dessas interdependências se faz pertinente, pois nos auxiliam no entendimento de um todo social que está intrinsecamente interligado.

Entendemos, dessa forma, que indivíduo e sociedade se relacionam em redes de interdependência contínuas, constituindo-se mutuamente e sempre gerando tensões em pontos específicos do tecido social. Essa apreensão de significados nos faz buscar identificar a complexidade da dinâmica social, superando uma perspectiva estruturalista e funcional da sociedade, que acaba por deixar de lado as forças

transformadoras latentes em qualquer agrupamento social, independentemente de seu grau de desenvolvimento e sua extensão.

Dessa maneira, buscamos – fundamentados em Elias - “discutir as bases sociológicas da ideia de comunidade como instância superior de exercício democrático e maximização de benefícios no âmbito dos serviços públicos” (COSTA, 2001, p. 42). Partimos do pressuposto de que, em nossas sociedades ocidentais, a democracia se constrói a partir da gestão coletiva dos bens públicos, contando com a participação dos sujeitos envolvidos nas políticas. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que haja um equilíbrio de forças no dimensionamento do tecido social, uma vez que a constituição de nossa sociedade é de uma imensa desigualdade de poder. Nesse contexto, se mostra importante, então compreender os sentidos dessas diferenças no campo social, a fim de buscar alternativas para essa desigualdade.

Nesse contexto, observamos que a educação pública em tempo integral, característica da oferta da política que focamos neste trabalho, se configura em nossa história recente como pauta de luta de diferentes grupos sociais, na tentativa de superação de um modelo de educação básica excludente, onde o tempo reduzido em que os alunos permanecem na escola não é suficiente para a promoção de uma educação integral dos estudantes (CAVALIERE, 2007). A militância por um modelo educacional pautado numa perspectiva de qualidade social tem conquistado avanços graduais, porém lentos, que se expressam principalmente pela inclusão da possibilidade do atendimento em tempo integral nas propostas governamentais, amparadas em termos legais pelo artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases⁹, que define a progressiva ampliação dos tempos escolares para a consolidação da educação em tempo integral e, mais recentemente, no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que atribui uma meta específica para esta modalidade.

A ampliação dos tempos escolares se configura nessa luta como possibilidade de a administração pública assegurar às populações mais pobres a oportunidade de ter um maior acesso aos bens culturais historicamente produzidos, uma vez que esse

⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9394/96.

tipo de produção social tende, em termos gerais, a concentrar sua distribuição e acesso àqueles que possuem maior poder social (BRANDÃO, 2009; CAVALIERE, 2007; CAVALIERE e COELHO, 2002). Entretanto, esse movimento de ampliação dos espaços e tempos escolares vem se dando, massivamente, através da adoção de parcerias entre o Governo e as entidades privadas, como no caso de nosso objeto de estudo.

Esse tipo de parceria, que veio a ganhar ainda mais corpo no cenário das políticas brasileiras a partir da reforma do aparelho do Estado, iniciada no primeiro Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, proporcionou o marco legal e o campo ideológico-político-social necessário para que esse tipo de movimento se tornasse uma realidade cada vez mais presente nas mais diversas políticas públicas.

Entendendo “que o público identifica-se pela manutenção/gestão do poder governamental ou de entidades de direito público e o privado pela gerência e propriedade de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (DOURADO; BUENO, 2001, p. 96), as parcerias do poder público com entidades privadas para a execução de políticas públicas se consolida através da implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) como alternativa para a crise do Estado¹⁰. Reforçada pela Lei federal 9791/99, que cria as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP – o modelo de parceria entre o público e o privado abre o campo para um movimento que se estabelece na política nacional em todos os níveis: a passagem da execução e gestão de ações e políticas públicas por entes privados, que não se resume às parcerias.

Logo, o problema proposto para esta pesquisa se apresentou como: **“de que maneira se configura a relação entre o público e o privado na implementação**

¹⁰ O que existia naquele momento na verdade não era uma crise do Estado, mas sim uma crise cíclica do capital, porém, é um dos pressupostos da ideologia neoliberal associar a crise do mercado ao Estado alegando que este não possui a competência e recursos necessários para gerir e manter as políticas públicas. Assim, seu papel na participação tanto econômica quanto na gestão e execução das políticas públicas deve ser diminuído, e este papel deve ser repassado aos entes privados que possuam maior competência para realizá-los. (MONTAÑO, 2010).

do novo modelo de educação em tempo integral para o ensino público da rede estadual do Espírito Santo, e quais suas implicações para a gestão escolar?”.

Para Elias (2006), uma investigação de cunho sociológico deve considerar que “os instrumentos conceituais para a determinação e a investigação de processos sociais são pares conceituais como *integração* e *desintegração*, *engajamento* e *distanciamento*, *civilização* e *descivilização*, *ascensão* e *declínio*” (p.28). Cabe destacar que os pares conceituais não se caracterizam com o caráter de dualidade presente na tradição positivista, mas sim como caráter de complementaridade dentro dos processos sociais, pois surgem da divergência de interesses e disputa por poder existente nas variadas figurações, das mais gerais às mais específicas, na sociedade. Assim, o par conceitual público e privado, que será discutido neste trabalho, se assenta nessa categoria de análise sociológica.

Deste modo, com o propósito de aprofundar a investigação do problema proposto, destacamos os objetivos específicos definidos para este estudo:

- Identificar nos documentos que envolvem a implementação da política estadual de educação em tempo integral, aspectos relativos à relação público-privado;
- Identificar indicadores do contexto político e social que subsidiam a implementação do Programa Escola Viva na rede estadual de ensino;
- Compreender as articulações do Governo do Estado com as entidades parceiras para a implementação do Programa Escola Viva.
- Analisar a concepção de gestão escolar proposta no projeto Escola Viva.

Sobre o primeiro objetivo, “Identificar nos documentos que envolvem a implementação da política estadual de educação em tempo integral, aspectos relativos à relação público-privado”, buscamos compreender como se estabeleceu o PEV enquanto política educacional e, em seu contexto, a relação do Poder Público com as instituições privadas parceiras do Programa.

Para “Identificar indicadores do contexto político e social que subsidiam a implementação do Programa Escola Viva na rede estadual de ensino”, buscamos compreender as nuances do movimento de implementação do Programa: a

propaganda na mídia, o percurso e repercussão dentro e fora do Governo: o que manifestam os apoiadores e aqueles que contestam o Programa em cada uma das fases: do anúncio da proposta, ainda durante a campanha eleitoral até a implementação do Programa nas primeiras escolas. Com esse movimento constituímos elementos que nos auxiliaram a compreender os jogos de forças e de interesses presentes nessa política pública em específico.

No objetivo, “Compreender as articulações do Governo do Estado com as entidades parceiras para a implementação do Programa Escola Viva”, buscamos compreender em qual contexto social (político, econômico, ideológico), se configura as relações entre os entes envolvidos nessa política específica, o público, na figura da Secretaria de Estado da Educação (estendida ao Governo do Estado) e o privado, representado pelo Instituto Co-Responsabilidade pela Educação e a ONG Espírito Santo em Ação. Assim, intencionamos também identificar quais os interesses desses sujeitos que acabaram por conduzir a realização da parceria do Programa Escola Viva e do modelo pedagógico da Escola da Escolha.

Sobre o último objetivo proposto, “analisar a concepção de gestão escolar proposta no projeto Escola Viva”, nos debruçamos sobre o modelo de gestão escolar elaborado pelo Instituto Co-Responsabilidade pela Educação para o Programa Escola Viva, buscando identificar se a proposta deste se alinha ao modelo de gestão democrática por nós defendido, pautado na participação, diálogo e empoderamento dos atores envolvidos na figuração escolar.

Ainda sobre a relevância da proposta desse trabalho, notamos a importância das duas dimensões das políticas educacionais que constituem o cerne da análise a ser desenvolvida, que possuem uma meta específica no novo Plano Nacional de educação. Com a aprovação da Lei 13.005/14, que estabelece o PNE para o decênio 2014/2024, encontramos em sua meta 6, a proposta para o atendimento educacional em tempo integral, tendo descrito em seu texto “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014).

Já a meta 19 trata da administração escolar a partir dos pressupostos de uma

gestão escolar democrática, trazendo em seu texto principal: “Assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das políticas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.” (Idem). Além desse avanço mais recente sobre estas dimensões das políticas educacionais a partir do PNE (mesmo este tendo sido fruto de longa discussão em variados espaços¹¹), destaca-se que tanto a gestão escolar democrática quanto a educação em tempo integral são pautas de lutas históricas dos movimentos educacionais por uma educação de qualidade.

Compreendemos que os temas que serão abordados – relação público e privado, educação em tempo integral e gestão escolar - exigem, isoladamente, um grande aprofundamento teórico frente à sua importância no campo da elaboração das políticas educacionais. Assim, assumimos o desafio de articular um diálogo entre essas temáticas, a partir das produções e discussões que vêm sendo travadas no campo científico educacional, considerando a necessidade de compreender como essas dimensões se configuram no Programa Escola Viva, observando que ele traz uma proposta de gestão escolar a ser implementada a partir de uma tecnologia educacional elaborada por uma entidade privada.

Considerando os objetivos propostos, buscamos organizar este trabalho a partir da seguinte estrutura: em seu primeiro capítulo, apresentamos nossas considerações iniciais, colocando nossa motivação para o estudo desse objeto. Nosso objetivo foi apresentar brevemente a problemática a ser trabalhada.

No segundo capítulo, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos utilizados nessa pesquisa. O referencial teórico no qual pautamos nossa análise trata-se da sociologia figuracional de Norbert Elias. Também trataremos dos procedimentos metodológicos, tendo a compreensão de que a escolha por um referencial teórico nas pesquisas das ciências sociais se coloca a partir da necessidade de se compreender que a realidade é cognoscivelmente interpretável.

¹¹ Para um maior aprofundamento sobre o processo de luta e constituição do PNE 2014/2024 poderá ser consultado o documento referência elaborado pelo Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados. Disponível no site do Observatório do PNE: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

Esta interpretação se dá a partir das nossas possibilidades enquanto sujeitos de realizá-la. Há na condição dos sujeitos, quanto mais diferentes em sua singularidade (língua, local onde moram, classe social a que pertencem), a tendência a apresentarem diferentes visões de mundo. Apresentar a ótica, sobre a qual iremos realizar nossa análise do campo social e os procedimentos adotados na pesquisa se torna imperativo a fim de orientar o leitor quanto ao que será apresentado em nosso texto.

A partir do terceiro capítulo, apresentaremos algumas discussões que vem sendo realizadas no campo educacional sobre as nossas categorias de análise. Nesse capítulo trataremos da questão da educação enquanto direito e da perspectiva de gestão que defendemos. No quarto capítulo, será apresentada uma discussão acerca da questão da educação em tempo integral. Já no quinto capítulo, abordaremos a temática da relação entre o público e o privado nas políticas educacionais. Da mesma forma que o referencial teórico, entendemos que apresentar essa discussão, assim como explicitar a perspectiva que defendemos sobre cada uma dessas dimensões que serão analisadas, permitem ao leitor situar a análise dos dados a partir da perspectiva apresentada.

No sexto capítulo apresentaremos a análise dos dados, situando o movimento político e social antes e durante a implementação do Programa Escola Viva a partir dos documentos selecionados (dos quais explicitaremos no capítulo 2). Porém, nosso foco de análise foi o modelo de gestão escolar pretendido para o projeto, que foi elaborado pela instituição privada parceira, o Instituto Co-Responsabilidade pela Educação.

No sétimo capítulo apresentamos nossas considerações finais acerca do que foi apresentado no trabalho, indicando possibilidades de ação: tanto quanto à política pública analisada quanto à necessidade de novos estudos que se façam necessários para uma melhor compreensão das nuances desta.

Dessa forma, buscamos compreender as nuances da parceria estabelecida para o desenvolvimento do Programa Escola Viva, entendendo que esta política pública, assim como todas as demais, nasce em um contexto social onde os diferentes interesses presentes na sociedade, diversos e muitas vezes contraditórios,

estabelecem um jogo de forças que tendem a direcionar estas políticas, ora para um lado, ora para outro. Compreender esses interesses e os nexos estruturais que lhes dão sentido, analisando em especial a dimensão do modelo de gestão escolar proposto para o PEV, é o que nos dispomos a realizar no esforço deste trabalho.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Uma carta não se exprime apenas pelas palavras escritas. Como um livro, uma carta também pode ser lida cheirando-a, tocando-a, afagando-a. É por isso que as pessoas inteligentes dirão: "Vejam o que esta carta diz."; enquanto os imbecis se contentam com dizer: "Vejam o que está escrito". Toda a arte está em saber ler não apenas a escrita, mas o que vai junto com ela.

(Orhan Pamuk - Meu nome é Vermelho.)

Toda escrita, todo registro, todo documento, carrega em si mais do que aquilo que ali está escrito. O trecho em epígrafe, do escritor turco Orhan Pamuk expressa um pouco da cultura otomana e a importância dada por esta às representações e significações da escrita. Ao adotarmos, como recurso de pesquisa, a análise documental, em uma perspectiva de pesquisa em educação de cunho qualitativo, devemos nos policiar, a todo o tempo, sobre as características dos documentos e o contexto em que foram produzidos. Nenhuma produção humana está dissociada da realidade onde foi produzida, e assim, muitas vezes, este contexto diz tanto quanto as palavras presentes no papel.

Dessa forma iremos, neste capítulo, apresentar o percurso metodológico que adotamos para a realização deste trabalho. Inicialmente, cabe destacar que trata-se de um estudo de cunho qualitativo, onde buscaremos analisar, a partir da produção documental que envolve a política em análise, os delineamentos que têm se configurado na adoção da parceria público-privado na implementação do modelo de escola em tempo integral para o Ensino Médio na rede pública Estadual do Espírito Santo, focalizando os aspectos que envolvem a dimensão da gestão escolar.

Com relação à escolha pela perspectiva de uma pesquisa de cunho qualitativo, Trivínos (2002, p.22) esclarece que

[...] A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas [...]

Assim, como reforça Paro (2013a, p.41), um estudo qualitativo “leva-nos a considerar a questão da representatividade. [...] O que torna relevante este tipo de estudo é, certamente, a representatividade estatística dos fenômenos considerados”.

Logo, nesse estudo, não focamos a análise em parâmetros quantitativos, mas na compreensão das políticas que envolvem o Programa Escola Viva, seus membros e as relações estabelecidas entre estes e a comunidade escolar. Nessa perspectiva, concordamos com Triviños (2015) quando argumenta que:

Nosso ponto de vista geral, em relação à função do pesquisador em educação, está baseado na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social. Achamos que não podemos prescindir, quando pesquisamos, da ideia da historicidade e da íntima relação e interdependência dos fenômenos sociais. Pensamos também que a pesquisa educacional nos países do Terceiro Mundo tem um objetivo maior: a de servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos. (TRIVIÑOS, 2015, p. 14)

A partir desse pressuposto, compreendemos que as parcerias estabelecidas entre o público e o privado surgem como frutos de fenômenos sociais (como a necessidade de se educar as gerações mais novas), que levam ao surgimento das políticas públicas a partir de onde essas parcerias se desenvolvem. São processos sociais que se estabelecem a partir de condições sociais específicas, históricas e em constante movimento. Assim, buscamos em Norbert Elias os pressupostos teóricos dos quais necessitamos para fins de analisar, do ponto de vista sociológico, nosso objeto de estudo (Escola Viva) a partir da metodologia proposta (estudo documental de cunho qualitativo).

Norbert Elias (1993, 1999, 2001, 2011), ao elaborar sua teoria, que viria a ser conhecida como sociologia figuracional, nos auxilia a compreender, a partir da dinâmica do fluxo histórico, aquilo que o autor chamou de processo civilizador, ou seja, como a partir das redes de interações (interdependências) entre os sujeitos, no decorrer de um processo histórico, indivíduo e sociedade vão se constituindo, em processos que mudam, estruturalmente, tanto a sociedade (sociogênese) quanto a personalidade dos sujeitos (psicogênese).

Elias (2006) em sua análise sobre a importância de se propor uma sociologia de cunho processual (figuracional), o faz em sentido diferente da tradição sociológica marcada pelo estruturalismo e pelo funcionalismo, que tende a representar uma visão parcial da realidade social, constituída especialmente pelo viés dos países centrais, que comumente requisitam para si o controle das representações do mundo:

Expressões como “países desenvolvidos” ou “em desenvolvimento”, aplicadas em tais casos, apontam para uma peculiaridade de perspectiva dos representantes da parcela mais rica e mais desenvolvida do mundo, que habitualmente as utilizam. Seu uso implica que as sociedades mais industrializadas não estão no curso de um processo: o patamar no qual se encontram é percebido como uma etapa sem futuro, um estágio final (ELIAS, 2006, p. 158)

Nesse mesmo sentido, essa tradição sociológica a que o autor critica tende a centrar seu foco nas ações dos indivíduos, como se indivíduos – ou instituições – fossem sistemas fechados, isolados, desconsiderando os processos e contextos onde essas ações ocorrem. Tende-se a entender as mudanças como “história” – no sentido de fatos que, por si só, mudam a sociedade – ignorando toda a dinâmica social existente no processo. Ainda sobre a crítica a esse modelo de análise sociológica, Elias (2006, p. 156) afirma:

Mesmo para fins analíticos, a suposição de que as “ações” formam uma espécie de átomo das sociedades humanas parece-me uma daquelas generalizações formais estereis, distanciadas demais das tarefas de pesquisa para serem confirmadas ou refutadas por meio de referências a dados observáveis.

Parte daí a nossa escolha pela sociologia figuracional de Elias, já que para o autor há a necessidade de se considerar que indivíduos e sociedade estão intrinsecamente ligados, em suas diversas formas de agrupamentos (figurações), e que a interdependência que se estabelece entre estes não nos permite uma análise sem considerar essa dinâmica: a sociedade é composta pelos indivíduos, ao mesmo tempo que os indivíduos se constituem em sociedade (ELIAS, 1993; 2001; 2006).

Elias também nos apresenta o conceito de figuração (ou configuração), fundamental para compreensão da dinâmica social. Este se caracteriza pelas diversas formas que os indivíduos e instituições se organizam dentro de uma sociedade, a partir de suas relações. As figurações possuem, por característica, nexos que estabelecem os elos que irão manter aquele agrupamento, que estabelecem forças e tensões que tendem a se mobilizar, ou seja, não são estáticos. Chartier (1990) reforça essa ideia ao afirmar que

[...] uma figuração é uma formação social cujo tamanho pode ser muito variável (os jogadores de um jogo de cartas, a tetúlia de um café, uma turma de alunos de uma escola, uma aldeia, uma cidade, uma nação), em que indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões (CHARTIER, 1990, p.100).

Elias (1999), ainda observa que o conceito de configuração pode ser aplicado tanto em sociedades formadas por um número infinito de pessoas quanto para grupos relativamente pequenos. Entretanto o autor explica que quanto maior a configuração maior serão os elos entre os presentes, pois há uma necessidade maior da existência de um nexos que estruture aquela configuração. Há ainda que se considerar que essas relações estabelecidas podem ser a partir de um viés de colaboração ou de tensão (ou ambos), observando que há interesses diversos presentes nesses arranjos sociais.

Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores – não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações as relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta configuração forma um entrançado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou de adversários. (ELIAS, 1999, p. 142)

Perceber as mudanças e permanências das figurações humanas coloca em evidência a possibilidade e a necessidade de transmitir as experiências e conhecimentos entre as gerações. Aqui, a educação, em seu sentido mais amplo, se encaixa enquanto processo social que mais colabora nos processos de coerção social e, também, de auto coerção. Essa contínua acumulação social do saber contribui para a modificação da convivência humana e para alteração das figurações formadas pelos homens. Nos termos do autor, observamos:

Na maior parte das vezes, as figurações que os indivíduos formam em sua convivência mudam bem mais lentamente do que os indivíduos que lhe dão forma, de maneira que homens mais jovens podem ocupar a mesma posição abandonada por outros mais velhos. Assim, em poucas palavras, figurações iguais ou semelhantes podem muitas vezes ser formada por diferentes indivíduos ao longo de bastante tempo (...). Figurações têm uma relativa independência em relação a indivíduos singulares determinados, mas não aos indivíduos em geral. (ELIAS, 2001, p. 51)

Para Elias, a existência do indivíduo está situada numa relação de interdependência com o meio social, sua existência na verdade é uma coexistência nessa sociedade. Desse modo, “[...] será difícil compreender o homem em sua totalidade, se primeiro o imaginarmos vagando sozinho pelo mundo e apenas secundariamente adaptando sua conduta a de outros homens” (ELIAS, 1998, p.19).

Em direção semelhante a esses argumentos, Paro (2001, p. 34) esclarece que ao nascermos tomamos contato com o mundo, iniciamos um processo de humanização

num sentido histórico, ou seja, “o conceito de homem não inclui apenas suas características naturais, mas também aquilo que ele constrói em seu desenvolvimento histórico”, numa realização conjunta com outros seres humanos, convivendo em sociedade.

Esse desenvolvimento histórico se dá no decorrer do processo de civilidade, onde ocorre uma alteração no equilíbrio entre o controle externo e autocontrole nos indivíduos. Porém, esse processo nunca se encerra (exatamente por ser processo): é uma construção histórica que tende a se complexificar na medida que a própria sociedade se torna mais complexa. Assim, a civilidade que trata Elias, se manifesta como os modos de se viver em determinada sociedade, que construídos historicamente, modificam-se com a própria mudança que as condições históricas conduzem, sendo que, “diferentemente do processo biológico de *evolução*, os processos sociais são reversíveis” (ELIAS, 2006, p.28). Ou seja, pelo fato dos processos sociais se constituírem culturalmente, pelas mesmas forças motrizes eles podem ser modificados. Destacamos, assim, a importância do estudo sociológico em Elias ao se levar em conta a indissociabilidade entre a dimensão do indivíduo e sociedade.

Quando entramos no campo da figuração, compreendendo o processo civilizador, percebe-se que as condições de nosso comportamento são indissociáveis daquelas as quais estamos inseridos socialmente. Como afirma Elias (2011), ao citar a opinião da corte alemã sobre as obras de Shakespeare (no caso específico, a obra Júlio Cesar):

O que Frederico, o Grande, diz sobre Shakespeare é, na verdade, a opinião geral da classe alta da Europa, que só se expressava em francês. Ele nem “copia” nem “plagia” Voltaire. O que escreve é sua sincera opinião pessoal [...]. É desta maneira que seus comentários devem ser compreendidos: não são nem mais nem menos individuais que a língua francesa que usa. Como ela, atestam sua filiação a uma sociedade particular (ELIAS, 2011, p. 32).

Reiteradamente Elias destaca que indivíduo e sociedade são dois aspectos do mesmo processo: a sociedade é a extensão dos indivíduos, da mesma forma que estes são a unidade da sociedade. Assim, percebemos que, não raro, nesse jogo de forças que se configuram nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nas políticas educacionais, interesses individuais muitas vezes se contrapõem às expectativas coletivamente estabelecidas. Da mesma maneira, as formas de viver

em determinada época só são possíveis naquele período, em associação às condições sociais e psicológicas que emanam daquele momento histórico. Elias ressalta a íntima relação indivíduo e sociedade, utilizando-se da dança como ilustração:

Vamos imaginar, como símbolo da sociedade, um grupo de bailarinos que execute uma dança de salão, como a *française* ou a quadrilha, ou uma dança de roda do interior. Os passos e mesuras, os gestos e movimentos feitos por cada bailarino são todos inteiramente combinados e sincronizados com os demais bailarinos. Se qualquer dos indivíduos que dançam fosse considerado isoladamente, as funções de seus movimentos não poderiam ser entendidas. A maneira como o indivíduo se comporta nessa situação é determinada pelas relações dos bailarinos entre si. Dá-se algo semelhante com o comportamento dos indivíduos em geral [...] (ELIAS, 1994, p. 25)

Assim, para uma análise de cunho sociológico a partir de Elias (2001), devemos buscar o nexos estruturado entre os indivíduos e seus atos, as redes de interdependências que se estabelecem a partir das ações do indivíduo, em que os homens singulares não perdem o seu valor pela sua condição de singular: eles não são tratados como indivíduos isolados, independente dos demais; muito menos, vistos como sistemas fechados. Em suas palavras,

[...] Na análise das figurações, os indivíduos singulares são apresentados de maneira como podem ser observados: como sistemas próprios, abertos, **orientados para a reciprocidade, ligados por interdependências dos mais diversos tipos e que formam entre si figurações específicas, em virtude de suas interdependências**. Mesmo os grandes homens, no sentido de juízo de valor de ordem especificamente sociológica, mesmo os mais poderosos têm sua posição como membros nessa cadeia de interdependências [...] (ELIAS, 2001, p. 51, grifo nosso).

Desse modo, compreendemos que as ações dos indivíduos se desenvolvem numa relação de interdependência a partir de uma esfera de atuação específica, ou seja, as ações dos indivíduos dão-se de maneira articulada a outros indivíduos, em determinada configuração, numa dependência recíproca que é própria ao momento social, que extrapola a dimensão do tempo e do espaço, levando em consideração a riqueza (de interações) existente nas relações sociais. Conforme o autor “[...] o que há de único na vida em comum dos homens gera realidades particulares, especificamente sociais, que são impossíveis de explicar ou compreender a partir do indivíduo”. (ELIAS, 1998, p.19)

Há então uma interdependência constante nas diferentes configurações humanas. Considera-se ainda que “[...] processos sociais e seres humanos singulares, logo

também suas ações, são absolutamente inseparáveis. Mas nenhum ser humano é um começo” (ELIAS, 2006, p.31). Nenhum indivíduo age sem que em suas ações não esteja impressa a assinatura de uma história cultural na qual ele se desenvolveu. Da mesma forma “[...] os próprios processos sociais possuem sem dúvida maior ou menor autonomia relativa frente a determinadas ações de seres humanos singulares, seus planos e ações [...]. Mas não são absolutamente independentes dos seres humanos e das ações humanas.” (Idem). Em outras palavras, os processos sociais, possuindo maior ou menor autonomia diante das ações dos indivíduos singulares, não escapam da influência desses, visto que são indissociáveis: o campo do social existe em decorrência das interdependências entre os indivíduos em suas figurações.

Nesse mesmo sentido, para o autor há uma característica que marca certa autonomia nos processos sociais:

A autonomia relativa dos processos sociais baseia-se, em outras palavras, no contínuo entrelaçamento de sensações, pensamentos e ações de diversos seres humanos singulares e de grupos humanos, assim como no curso da natureza não-humana. Dessa interdependência contínua resultam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nenhum ser humano planejou e que decerto também ninguém previu (ELIAS, 2006, p. 31).

Por mais que haja determinado nível de autonomia, devido à ação dos indivíduos que colocam nelas também seus interesses particulares, pensar que as transformações históricas se dão de forma planejada e linear é ignorar a complexidade existente na dinâmica social. Elias explica ainda que essas mudanças nos padrões de comportamento derivadas desse processo civilizador não se produziram de forma intencional e predeterminada,

Mostramos como o controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, que as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comum e investidas de sentimentos de vergonha, que a regulação de toda a vida instintiva e afetiva por um firme autocontrole se torna cada vez mais estável, uniforme e generalizada. Isso tudo certamente não resulta de uma ideia central concebida há séculos por pessoas isoladas, e depois implantada em sucessivas gerações como a finalidade da ação e do estado desejados, até se concretizar por inteiro nos “séculos de progresso”. Ainda assim, embora não fosse planejada e intencional, essa transformação não constitui uma mera sequência de mudanças caóticas e não estruturadas (ELIAS, 1993, p. 193- 194).

Para o autor não são somente as metas e pressões econômicas, nem tampouco os motivos políticos, que se constituem como as principais forças motrizes da sociedade. Elas se constituem como instrumentos importantes que impulsionam a dinâmica social, mas são acompanhados de outras forças que derivam das tensões existentes entre os diferentes interesses presentes na sociedade. Juntos, eles geram tensões específicas em pontos particulares no desenvolvimento da estrutura social, tensões que pressionam no sentido de sua transformação (ELIAS, 2006).

Dessa forma, ao pensarmos em políticas públicas, devemos compreender que estas são sistematizadas por determinados indivíduos e que estes estão em inter-relação com as instituições as quais fazem parte, com demais indivíduos, dentro e fora destas configurações e com a própria sociedade, visto que “[...] não seria possível explicar ações, planos e objetivos dos grupos a partir deles mesmos, independentemente do outro grupo com o qual mantém relação.” (SOBRINHO, 2009, p. 27)

Assim, indivíduo e sociedade vão designar processos que se diferenciam, mas são indissociáveis pois,

[...] se por um lado o desenvolvimento pessoal do detentor do poder passa a exercer influência, dentro de limites determinados, sobre o de sua posição, por outro lado o desenvolvimento da posição social influencia o desenvolvimento pessoal de seu ocupante, como representante direto do desenvolvimento geral da sociedade de que faz parte. (ELIAS, 2001, p. 45)

Daí a importância de se utilizar da sociologia figuracional de Norbert Elias ao se buscar compreender a constituição das relações entre o público e o privado nas políticas educacionais, em especial ao se realizar a análise da produção documental pelos sujeitos envolvidos. Isso porque partimos da premissa de que tanto os indivíduos singulares quanto as instituições nas quais estes atuam são entrecortadas, atravessadas e influenciadas por uma série de fatores externos e internos. Essa rede de interconexões, que constituem a interdependência entre os atores sociais, precisa ser levada em conta para se compreender que há diversos interesses que movem as políticas, também sendo influenciada pelas redes de interdependência que se estabelecem com outras diversas configurações presentes na sociedade.

Contudo, as forças que se estabelecem nessas relações não são fixas: elas tendem a pender mais para um lado ou para outro, pois como ressalta Elias:

[...] como em um jogo de xadrez, cada ação decidida de maneira relativamente independente por um indivíduo representa um movimento no tabuleiro social, jogada que por sua vez acarreta um movimento de outro indivíduo – ou, na realidade, de muitos outros indivíduos –, limitando a autonomia do primeiro e demonstrando sua dependência [...] (2001, p.158).

Logo, como qualquer discussão que envolva a política, ou seja, o estudo das formas que os indivíduos constituem sua vida em sociedade, a discussão sobre o poder está intrínseca. Elias (1994) define o poder como algo relacional, ou seja, o poder é parte de toda e qualquer relação entre os indivíduos e instituições. Dito de outro modo, toda interdependência humana está permeada por relações de poder. Porém, por mais que determinado indivíduo ou instituição possua um grande poder social (econômico e/ou político e/ou ideológico) em determinada figuração, ele não pode controlar como suas ações irão refletir nos demais atores sociais, por mais que essas ações influenciem nas ações destes últimos, e vice-versa. Sobre o poder político, o autor considera que este

[...] geralmente nada mais é que certa forma de poder social. Não podemos, por conseguinte, entender o comportamento nem o destino de pessoas, grupos, classes sociais ou Estados, a menos que descubramos qual seu poder social real, pouco importando o que eles mesmos dizem ou no que acreditam (ELIAS, 1993, p.63).

Nesse mesmo sentido, ao se realizar uma análise a partir de Norbert Elias, é importante considerar que o poder é fluido, e por mais que este venha a se concentrar em centros (seja por fatores econômicos, políticos ou ideológicos, sendo normalmente uma confluência destes), há uma distribuição de poder fora os centros, que geram tensões e influenciam as formas de se jogar também dos poderosos.

Na dinâmica dos direitos, tendo a educação como foco, poderíamos destacar que já existe presente nas pessoas um entendimento daquilo que lhes são seus direitos, que tendem a se manifestar com maior força em momentos em que estes são colocados em xeque. Assim, mesmo que determinado direito ainda não configure legalmente em uma sociedade, se há um clamor para que este se consolide que emana daqueles que dele necessitam, mesmo que estes possuam um baixo índice de poder social, cria-se um movimento onde há uma tendência que este seja formalmente reconhecido.

Por mais que aqueles que concentram o poder econômico acabem por concentrar também outras dimensões do poder social, em especial o político, há uma força latente nos demais indivíduos da sociedade, que antes mesmo de ter assegurado seus direitos, reconhece que os possui. Essa tensão resulta em ações onde os mais poderosos se veem em situação de ceder frente à força popular, até mesmo para manter sua condição de privilégios, potencializando processos sociais¹² (ELIAS, 2011).

Assim, ao compreender a escola, e as políticas educacionais, pelas lentes elisianas, observamos que ela é “[...] parte da sociedade, parte que ao mesmo tempo constitui e é constituída [...]” (CAVALIERE, 2009, p.61) e as tensões que estão na sociedade estão na escola, pois são partes indissociáveis de um todo interdependente. E da mesma forma, os jogos de poder nela se estabelecem. Resta identificar os jogadores, suas forças na balança de poder e como ela se expressa no fluxo das figurações. Esse é o desafio que se apresenta ao tratar de nossa temática a partir do autor.

Assim, nossa preocupação neste estudo foi compreender para além do que está visível, na frieza escrita de um documento, entendendo que a complexidade das relações humanas se constrói nas suas redes de interdependências (ELIAS, 2001), e que os documentos que delineiam as políticas públicas representam todo um complexo dessas redes, que extrapolam os significados das palavras ali impressas.

Assim é que, metodologicamente, vimos como promissora a possibilidade de adotar a pesquisa documental, buscando identificar e significar o conteúdo histórico e social presente nos documentos produzidos pelo poder público e pelas instituições com as quais foram estabelecidas as parcerias para a implementação do Programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo.

A partir da produção documental elaborada pelos sujeitos da pesquisa e da literatura disponível, buscamos subsídios que nos permitiram compreender melhor o fenômeno de parcerias para a implementação de políticas públicas de educação em

¹² Para Elias, processos sociais se caracterizam por “transformações amplas, contínuas, de longa duração – ou seja, em geral não aquém de três gerações – de *figurações* formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas” (ELIAS, 2006, p.27,28).

tempo integral, em especial em estudos realizados em outros Estados onde esse mesmo modelo de política pública foi implementado (como no caso do PROCENTRO, em Pernambuco). Assim, pudemos dispor de elementos de exemplaridade social que nos auxiliaram nesse processo de compreensão dos nexos e das nuances da política específica do Programa Escola Viva.

2.1 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

2.1.1 Os objetos de investigação desta pesquisa e o contexto figuracional

O campo desta pesquisa se estabelece como o das políticas públicas para a educação elaboradas pelo Governo do Estado do Espírito Santo. Mais especificamente, as ações políticas para a implementação das escolas de Ensino Médio em turno único, o Programa Escola Viva, realizado a partir de uma parceria entre entes públicos e privados. Nesse tocante, os objetos de investigação de nossa pesquisa foram os documentos e as ações do Governo do Estado do Espírito Santo, através da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), em parceria com o Instituto Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) e a ONG Espírito Santo em Ação.

2.1.2 Procedimentos para a pesquisa documental

Como parte principal da pesquisa, buscamos analisar os documentos produzidos pelos sujeitos que integram o contexto figuracional que delineiam a proposta do “Programa Escola Viva”. Segundo Oliveira (2007) a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. Esse tipo de pesquisa é feito a partir de materiais que se encontram elaborados, e que podem receber nova reformulação. Tem a finalidade de reunir, classificar e distribuir os documentos de todo gênero.

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite

acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). Dessa forma, podemos afirmar que esse procedimento se alinha com nossos pressupostos teóricos, uma vez que considera a importância dos processos de longa duração na formação dos indivíduos e da sociedade, aquilo que Elias (1993, 1999) define como processo civilizador, assim como as relações de interdependência estabelecidas nas diversas figurações que os homens assumem em sua vida em sociedade.

Para este trabalho utilizaremos fontes primárias, que são dados inéditos, organizados e formulados pelo pesquisador (FERRARI, 1982). O autor cita ainda como documentação de primeira mão o Diário Oficial, revistas, boletins, documentos particulares e estatísticas. Privilegiamos então, em nossa análise, o uso de arquivos públicos, documentos oficiais referentes ao projeto Escola Viva produzidos pelo Governo e as instituições parceiras, e publicações da imprensa oficial do Estado, visto que ao buscamos compreender uma política pública, há a necessidade de se compreender tanto o material de orientação para a implementação dessa política, como guias, manuais e roteiros que normalmente são produzidos, quanto as publicações oficiais, como leis, decretos e resoluções, que vão dar a viabilidade legal para a sua execução.

Já os documentos de imprensa se caracterizam por apresentarem importância para a ciência na falta de outras fontes. Difere-se da imprensa especializada por atingir o grande público. Pode ser dividida em: imprensa nacional e de limites locais, imprensa de opinião e de informação, imprensa diária, mensal ou trimestral etc. (FERRARI, 1982). Na consulta a esse tipo de material, deve ser levado em consideração que o fato nem sempre é corretamente relatado. Também utilizaremos desse tipo de fonte, como complementar, a fim de auxiliar na compreensão da dinâmica que envolve a implementação do Programa Escola Viva: as propagandas por parte do Estado e parceiros, as opiniões dos especialistas e demais matérias que envolvam o Programa.

Assim, considerando ainda que Helder (2006, p.1-2) define a pesquisa documental como aquela que “vale-se de documentos originais, que ainda não receberam

tratamento analítico por nenhum autor.”, Entendemos que ao realizarmos o estudo dos documentos produzidos a partir do objeto de nosso estudo (Escola Viva), como documentos oficiais da rede de ensino estadual, do Governo do Estado e dos entes privados envolvidos, assim como as notícias veiculadas pela imprensa, teremos a possibilidade de conseguir levantar os dados que nos ajudem a compreender a realidade desse fenômeno e alcançar os objetivos traçados para este estudo.

Para este trabalho, escolhemos, para análise, documentos que nos parecem fundamentais para compreender os campos político e legal que sustentam a implementação do Programa Escola Viva, como:

- Leis, decretos e portarias expedidos pelo poder público estadual e publicados no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo (DIOES);
- Editais expedidos pelo poder público estadual e publicados pelo DIOES;
- Demais notícias relacionadas ao projeto Escola Viva e publicados no DIOES e demais jornais de grande circulação da Grande Vitória;
- Notícias produzidas pelo poder público estadual e veiculadas em telejornais e redes sociais;

Além disso, definimos para a análise do modelo do Programa Escola Viva fontes primárias, como manuais, guias e documentos com orientações sobre a implantação/funcionamento do Programa, priorizando o **Projeto Conceitual** do Programa Escola Viva (ESPIRITO SANTO, 2015b), elaborado pela SEDU com a consultoria do ICE, e os **Cadernos de Formação** da Escola da Escolha (ICE, 2015), elaborados pelo ICE e material principal das formações dos profissionais para atuação no PEV.

Assim, considerando a afirmação de Chizzotti (1991, p.98) de que a análise de conteúdo busca “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações latentes ou ocultas”, optamos por essa metodologia de pesquisa apoiados na sociologia figuracional, que reiteradamente destaca a existência de uma rede de interdependência na vida social humana, onde indivíduos e sociedade se constituem mutuamente, e nessa rede social as ações dos seres humanos são motivadas por interesses (pessoais e ao mesmo tempo sociais), que geram uma série de tensões que põem em movimento a

dinâmica social. Daí a necessidade de buscar, na análise dos documentos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, os interesses, expostos ou latentes, presentes em suas falas e representações.

Ainda podemos considerar que ao analisarmos os documentos relativos às legislações que envolvem as políticas públicas, observando o tipo (lei, lei complementar, decreto), assim como o poder (executivo ou legislativo) que o propôs, nos dá uma amostra das intenções, das ideias e dos modelos de sociedade que os indivíduos envolvidos na formulação das políticas apresentam.

Esperamos que a partir dessas análises, a pesquisa nos permita contribuir para o debate dessa importante política pública, que está sendo implantada em nosso Estado. Sobre isso vale destacar os seguintes questionamentos: a constituição da parceria entre os entes públicos e privados se apresenta com o objetivo de construir uma escola pública em tempo integral de qualidade? E, ainda mais importante, se essa qualidade se pauta em uma perspectiva de qualidade total¹³ ou de qualidade social¹⁴ da educação?

¹³ Para Zitkoski (1997, p. 84) as habilidades que o mercado pretende criar no ambiente educacional se apresentam como: [...] o que está na raiz das teorias sobre Qualidade Total na educação, de reengenharia do ensino, da excelência do ensino é a razão instrumental como a positivação da vida, tecnificação do conhecimento, burocratização dos sistemas e atrofiamentos da capacidade crítica e criativa do ser humano.

¹⁴ O modelo de qualidade social aponta para um horizonte de mudança qualitativa da escola pública, no momento em que coloca no centro das questões a pergunta: De quem e para quem essa escola existe? Quais os interesses e as necessidades das pessoas que a frequentam? Que qualidades a escola de hoje precisa? (ALVES, 2012, p.08)

3. EDUCAÇÃO ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA: UMA QUESTÃO DE DIREITO, CIDADANIA E JUSTIÇA SOCIAL

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poderem “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação dessas necessidades. [...] O segundo ponto é que, satisfeita essa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades - e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (MARX e ENGELS, 2001, pp. 21 – 22)

O Programa Escola Viva se configura enquanto política pública, no sentido de ser uma ação do Estado com fins de ofertar um direito básico aos cidadãos, no caso específico, à educação. Segundo Azevedo (2008), as políticas públicas se caracterizam como as ações no plano prático do Estado, e essa prática emerge de um modelo ideológico, dando contornos a um projeto proposto por este para com a sociedade em geral.

A política educacional definida como *policy* – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido da dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade. (AZEVEDO, 2008, p. 8)

Fica em evidência que as políticas educacionais, por se dedicarem a um processo de formação dos indivíduos, logo, de uma sociedade - acabam por se estabelecer como configurações onde o Estado, colocando em ação seu poder social, dá movimento a uma dinâmica de interdependência, visto que os interesses, muitas vezes contraditórios, dos atores sociais que fazem parte desta figuração são colocados em jogo.

Assim, ao tratarmos de políticas públicas, sobretudo as educacionais, entendemos por necessário buscar um conceito de justiça que, ao ser articulado ao planejamento, fomento e execução dessas políticas, nos dê subsídios para buscar nesse braço da ação do Estado o comprometimento com os direitos fundamentais dos cidadãos e com a igualdade de direitos e oportunidades, que conduzam a um progresso na luta pela superação das desigualdades presentes na sociedade.

Nessa discussão sobre o conceito de justiça a ser trabalhado para a reflexão acerca das políticas públicas, evidencia-se que a relação entre Estado e justiça tende a ser

muito restrita, uma vez que a dimensão da noção de justiça adotada por este se torna determinante para o próprio funcionamento do Estado, independente da forma como ele se organiza. Das diversas formas como os modelos estatais foram se modificando, as noções hegemônicas de justiça também se modificaram. Nos estados liberais clássicos os ideais estavam voltados à uma justiça formal¹⁵, a fim de assegurar a liberdade e igualdade prática dos indivíduos e instituições.

Contudo, esse conceito de justiça presente nos estados liberais (e atualmente na perspectiva neoliberal) é pautado em um pressuposto de liberdade natural, que oculta o caráter histórico das relações humanas e sua característica principal: a expressão de uma liberdade formal, que visa assegurar que as relações de mercado se desenvolvam. Essas relações de mercado em nossa sociedade desenvolvem-se a partir de uma condição histórica onde apenas uma pequena parcela da sociedade possui a propriedade dos meios de produção e da vida. Aos demais, que não possuem as condições objetivas necessárias para a produção de sua existência, resta se submeter aos interesses dos primeiros (PARO, 1999).

Nessa relação vertical, onde um se coloca como sujeito (proprietário) e o outro como objeto (propriedade, força de trabalho), há a condição de negação do outro como humano. Esse tipo de relação se pauta pelo controle e dominação, onde uma das partes é colocada na condição de objeto, para determinado fim, um recurso (mesmo que humano).

Nos estados sociais, característicos da Europa pós segunda guerra há uma noção diferente de justiça, relacionada a uma busca pela garantia dos direitos sociais, a fim de suprir as necessidades de reestruturar a sociedade fragilizada pelos martírios do confronto. Já na forma predominante dos estados atuais, a neoliberal, o conceito de justiça retorna a uma noção de justiça mais formal, porém, com um viés ainda mais mercantil, assegurando que ela se configura através das relações de troca, fundamentadas no mercado (ESTEVÃO, 2004).

¹⁵ O conceito de Justiça Formal parte de uma tradição liberal que considera a igualdade perante a lei como suficiente para assegurar aos indivíduos em sociedade acesso aos seus direitos. (ESTEVÃO, 2004)

Cabe ressaltar que mesmo dentro dessas noções de justiça nos modelos estatais, encontramos variáveis no campo social, muitas vezes até mesmo opostas ou contraditórias àquelas defendidas pelo Estado. Devemos considerar também que

as relações entre o Estado e a justiça são complexas, para além de que o próprio discurso da justiça tem constituído historicamente num objecto de interpretações várias e conflitantes, que vão, por exemplo, desde o sentido de tolerância ao de lei natural (Locke), ao de utilidade (Hume e Stuart-Mill), ao de harmonia com o natural (Rousseau), ao de respeito pela pessoa (Kant), ao de atribuição a cada um segundo suas capacidades e necessidades (Marx) e, mais recentemente, ao de equidade e de liberdade igual (Rawls) (ESTEVÃO, 2004, p. 14).

Por isso é necessário apresentar de que conceito de justiça estamos abordando neste trabalho, uma vez que esta está intrinsecamente ligada ao debate que tratamos sobre cidadania e política.

Assim como defende Estevão (2001, 2004) o conceito de justiça não será aqui abordado em seu sentido jurídico, mas sim nas questões de gestão e distribuição de interesses e poder, na relação de direitos, igualdade e democracia. Nesse sentido, essa abordagem se situa mais no campo sociológico e político, “tendo presente a sua aplicação ao campo da educação e mais especificamente ao contexto da escola enquanto organização complexa” (2001, p. 08). O autor ainda ressalta que

Nas actuais sociedades democráticas, aceita-se como inquestionável que os cidadãos devem ser tratados como iguais diante da intervenção pública em todas as esferas do domínio social, ainda que a própria estrutura de classe os posicione de modo desigual quanto à repartição de benefícios e distribuição de desigualdades e, portanto, quanto à questão da justiça. Do mesmo modo, é relativamente consensual que a questão da justiça, entendida sobretudo como “**uma distribuição justa de bens sociais**”, é essencial a qualquer sociedade para que esta sobreviva como uma comunidade política e democrática (ESTEVÃO, 2001, p. 11).

Conduzindo sua discussão sobre justiça e educação, Estevão (2004) apresenta uma geografia da justiça complexa, que seria uma noção dialógica dos conceitos de justiça complexa de Walzer¹⁶ e de justiça relativista de Young¹⁷.

¹⁶ Michel Walzer é um dos autores que trabalha com a noção de “justiça complexa”, essa corrente defende que a distribuição social dos bens deve ser regulada dentro de sua esfera (social) específica, sem que haja interferência entre estas esferas, a fim de evitar que uma eventual dominação em uma esfera leve a uma dominação em outra. (WALZER, 2003)

¹⁷ Iris Marion Young é uma das autoras que trabalha com a perspectiva de “justiça relativista”, dentro dessa perspectiva radical de justiça, há a necessidade de “eliminação da dominação e da opressão

Nesse direcionamento, a justiça então deve extrapolar o campo político-econômico e alcançar também as práticas diárias, pois a interdependência entre aquilo que ocorre nas práticas locais e nas demais esferas da vida social são indissociáveis, sendo na verdade uma expressão própria da relação entre elas. Assim, o conceito de justiça em uma perspectiva crítica, constitui-se a partir das práticas sociais e políticas concretas, percebendo que os direitos que se constituem fundamentais para a busca por equidade social só se estabelecem quando materializados no campo da vida social. O cerne do campo político deve ser então o coletivo, a universalidade dos direitos e condições de vida, uma vez que, cada vez mais em nossa sociedade

O reconhecimento de que as obrigações e os direitos de cidadania industrial estão a adquirir progressivamente um carácter menos público e cada vez mais privado, menos parecido com as instituições de cidadania e mais parecido com os acordos de mercado (ESTEVÃO, 2001, p. 47).

E esse movimento de mercantilização da própria cidadania tende a se consolidar na ação do Estado, no sentido de existir hoje um movimento cada vez maior de passagem dos serviços públicos para entes privados a partir de atos de privatização, terceirização e desresponsabilização. Deve-se considerar que esta instituição social (Estado) é composta por indivíduos, que estabelecendo suas interdependências da vida em sociedade, imprimem os sentidos e as formas de se viver, presentes no âmbito social.

Em uma análise sobre o Estado, ao qual ressaltamos que o conceito de justiça está intrinsecamente ligado em suas práticas, Elias (2006) destaca que, com relação às teorias sociológicas atuais, “[...] as referências a eles (Estados-nação) são mascaradas por um tipo específico de abstração, escondem-se atrás de conceitos como ‘totalidade social’, ‘sociedade total’ e, sobretudo, ‘sistema social’” (Idem, p. 157). Essa ocultação teórica do Estado, conscientemente ou não, afasta a discussão da dinâmica existente nas tensões provocadas pelos interesses antagônicos presentes dentro da sociedade, desviando o foco de análise do Estado enquanto instituição social, envolvida nos jogos de forças presentes na sociedade.

institucionalizada”, ou seja, que a dominação e opressão sejam superadas nos diversos contextos (configurações) que aparecem. (YOUNG, 2011)

Um exemplo dado pelo autor com relação a essa problemática refere-se ao conceito de poder, que tende a ser tratado como “a disposição para o desempenho de uma função em nome da sociedade, tomada como um sistema, e em benefício dela”. (Ibidem, p. 158). Nota-se que nesse exemplo, Elias evidencia o caráter parcial destas perspectivas sociológicas, que ao entender o poder como recurso para um fim específico em prol da sociedade, de maneira geral, descarta a própria dinâmica existente nas relações de poder, os interesses particulares e gerais – em sua maior parte, antagônicos – e a própria condição de origem e ação desse poder.

Para Elias (1993, 2011, 2006), os Estados modernos se caracterizam por reduzirem o afastamento presente entre aqueles que detinham o poder de Governo e o restante da população, nas palavras do autor:

O equilíbrio de poder entre grupos com acesso a posições que os tornam capazes de adotar resoluções sobre a vida dos outros e grupos com pouco ou nenhum acesso a essas deliberações não é mais tão pouco frequente quanto nos estágios anteriores do desenvolvimento social. A reciprocidade da dependência entre governo e governados, embora ainda inconstante e desigual, tornou-se menos errática do que costumava ser (ELIAS, 2006, p. 163).

Esse movimento se deu a partir de processos sociais, movimentos históricos que criaram novas formas de se viver em sociedade, onde os novos modelos de Governo levaram a reduzir a distância entre governados e governantes. Se a Revolução Francesa significou um movimento na direção da ruptura de modelo de Governo mais centralizador, significou também mudança na relação de forças, que ainda é muito desigual, porém, há na prática social as condições para que aqueles que não possuem os instrumentos de Governo na sociedade (em especial, o controle do Estado) possam, organizadamente, exercer sua força no sentido de dar outros direcionamentos para os movimentos do Estado.

No caso específico do Brasil, por mais que haja uma herança de um modelo patriarcal e quase centralizador na história política de nosso país, essa mesma história é marcada pela luta organizada daqueles que não fazem parte do grupo político dominante. Lutas sociais que vieram a construir as condições de participação dos indivíduos organizados nos jogos de poder governamentais, independentemente do grau de poder social que esses dispõem em suas relações com os demais membros da sociedade: seja a partir do voto, da participação nos

espaços e nas instâncias colegiadas de fiscalização/acompanhamento/deliberação de políticas públicas¹⁸, ao recorrer aos entes públicos de defesa de direitos¹⁹ e ao participarem concretamente em ações voltadas a promoção do bem comum, a partir de variadas formas de articulação social.

Dessa forma, entendemos que para que os direitos se constituam a partir de uma perspectiva de justiça social complexa, a participação ativa daqueles a quem as políticas se destinam se faz mais que necessária, se constitui enquanto essencial. E para isso é preciso que todos os indivíduos tenham a possibilidade de participar dos processos decisórios e de construção das políticas públicas, considerando que

A igualdade das oportunidades é necessária porque mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais numa sociedade democrática. Ela repousa sobre a ideia essencial de que há algo de igual em todos: a capacidade de ser o mestre de sua vida e de seu destino, de enxergar um poder sobre si mesmo (DUBET, 2008, p. 49).

Para que isso ocorra, o caráter social do Estado enquanto instituição social composta por indivíduos que, em uma relação de forças constante, coloca em campo uma disputa por seus interesses, precisa ser desvelada. Necessita-se para isso um movimento de superação de uma lógica que estabelece o Estado como *locus* de interesses privados. Nesse sentido, defendemos também o pressuposto de que para consolidação da cidadania, ou seja, para que o indivíduo atue ativamente na garantia de seus direitos políticos e civis, há o imperativo da garantia de seus direitos sociais. Sem condições dignas de vida é impossível se pensar em realizar outra coisa senão lutar pela segurança da própria vida.

Focalizando o campo educacional, é importante salientar que, a partir do momento que a educação se constitui fundamental para a vida em sociedade, ela passa a se constituir então enquanto direito inalienável para todo indivíduo, sendo ela “atualização histórico-cultural” (PARO, 2010a, 2010b, 2011), promovendo a “aprendizagem necessária para a vida comum” (CURY, 2008), “necessária para a transformação social” (FREIRE, 1997, 2007) ou “necessária para preparar as crianças e jovens para a assumirem papéis de cidadania” (ESTEVÃO, 2001, 2004).

¹⁸ Assembleias, audiências públicas e conselhos de políticas públicas são alguns exemplos.

¹⁹ Conselhos de defesa de direitos, Ministério Público e Sistema de Justiça de maneira geral.

Dessa maneira, o direito à educação fica compreendido em seu aspecto mais amplo, conforme a concepção desenvolvida pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas (ONU)²⁰, elencando as quatro características propostas por Tomaseyski (2001), sendo elas disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

Trazemos abaixo uma definição dessas características muito bem resumida, elaborada por Adrião (2016):

A disponibilidade determina a existência de oportunidades educacionais em número suficiente, enquanto a acessibilidade impõe que tais oportunidades não sejam meramente formais, mas que assegurem acessibilidade física, econômica e não discriminação no acesso à educação. A aceitabilidade está associada à garantia de uma educação aceitável socialmente, ou seja, que respeite os direitos humanos e os propósitos públicos, como a cidadania, a redução das desigualdades e a sustentabilidade socioambiental. Já a adaptabilidade requer que se afiance a gestão democrática da educação, com a participação ativa de entes subnacionais, escolas e comunidades escolares, na produção das propostas político-pedagógicas, respeitados os direitos e deveres gerais (ADRIÃO. et al., 2016, p.115-116).

Cabe destacar que, visto a importância social da educação, ela se configura em nossa sociedade “tanto quanto um direito, a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão – dever do Estado” (CURY, 2007, p.484). Então é na escola pública, enquanto instituição social responsável pela educação, em especial das camadas populares da sociedade, que esses ideais devem se materializar, e cabe ao Estado garantir os mecanismos necessários para que esse direito seja assegurado.

Compreendemos então que é através das políticas públicas que irá se constituir, na esfera político-econômico-social, o modelo institucional dessa escola. É aí, então, que se cabe, em primeira instância, a preocupação com a questão da justiça e garantia do direito à educação. Se os aspectos daquilo que se considera justo estão intimamente ligados à própria compreensão de mundo, podendo variar então em múltiplos contextos, defendemos como uma escola justa aquela que se faça democrática, progressista e com qualidade social. Nessa perspectiva

²⁰ Segundo a Recomendação Geral nº 13 do Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, onde as características ao direito à educação foram incorporadas em 1999.

Compete então ao Estado, que se queira democrático, intervir no sentido de a sociedade se instituir como uma comunidade política adulta, contribuindo, antes de mais nada, para que ela seja justa, solidária e livre. [...] E nesse aspecto o Estado deve ser forte e não remeter-se a uma posição minimalista, ou seja, reduzido à salvaguarda dos direitos individuais ou à defesa de uma justiça meramente processual, reguladora de conflitos contratuais, ou entendida apenas como garantia da escolha individual sob as condições de um livre mercado (ESTEVÃO, 2004, p. 128).

Cabe então ao Estado não só se comprometer pelo planejamento e execução das políticas públicas, mas também o de assegurar à população, em especial às camadas populares, historicamente marginalizadas dos processos políticos, a participação na construção e gestão dessas políticas.

Esses espaços formais que viabilizam este modelo de participação foram conquistados a partir de muitas lutas históricas, e hoje estão legalmente assegurados, em especial na Constituição Federal (BRASIL, 1988)²¹. Porém, a partir de um movimento de (implementação da) crise do papel do Estado na década de 1990, os custos com as políticas públicas para a educação – e as políticas públicas em geral - são postos em cheque. Assim, na busca por novos arranjos para o papel social do Estado, a constituição dessas políticas de forma participativa acaba se fragilizando.

Nesse movimento, a obrigatoriedade e consequente expansão da educação básica levam a dois movimentos importantes para se tratar da questão do direito e de justiça social: a autonomia/descentralização e a passagem de responsabilidade das políticas educacionais do Estado para entes privados. Esses movimentos passam a delinear significativamente as inter-relações na relação indivíduo e sociedade e produzem contornos no papel do Estado no jogo social das definições das políticas públicas.

Enquanto que a autonomia e a descentralização se constituem mais como formas de responsabilização e controle institucional, do que a garantia da gestão democrática, os movimentos de passagem de responsabilidade das políticas têm se apresentado como uma alternativa de suprir a suposta ineficiência por parte do Estado de gerir a

21 A Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao assegurar, dentre os seus princípios e diretrizes, “a participação da população por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis” (Art. 204), instituiu, no âmbito das políticas públicas, a participação social como eixo fundamental na gestão e no controle das ações do Governo.

coisa pública. Esse movimento tende a conduzir a uma via de consolidação da lógica do mercado nos processos de gestão (e até curriculares) da educação, pois tem levado a adoção de modelos de gestão pré-estabelecido por entes privados, que em alguns casos nem possuem histórico de atuação na educação²².

Cabe ressaltar que esse movimento vai de encontro à própria Constituição Federal, que em seu Artigo 205 estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação, portanto, é dever do Estado e da família, cabendo à sociedade, mesmo que de maneira organizada, colaborar com essa, e não assumir sua responsabilidade, como vem ocorrendo nos movimentos de parcerias a partir de seus pressupostos ideológicos de desresponsabilização do Estado e implementação da lógica do mercado nas políticas públicas.

Observando que as mudanças na ordem social ocorrem concomitantemente às mudanças nas formas de se viver em sociedade (ELIAS, 1999), a passagem do público para privado ocorre tanto no âmbito social quanto psicológico (SENNET, 2014). Percebemos que há no campo social um clamor cada vez maior pela participação dos indivíduos na luta pela superação das mazelas sociais. Porém, essa participação não se dá a partir de um engajamento pela coletividade, mas pela necessidade de responder a uma imposição social, através da filantropia, que é um dos resquícios de uma forte tradição assistencialista presente em nossa sociedade.

A expressão “colaboração da sociedade”, tão presente no discurso midiático da atualidade, não se constitui como o exercício de uma participação que entendemos democrática enquanto de uma comunidade cívica e para o bem comum. A participação que surge a partir do campo semântico estabelecido pelo discurso do

²² O Governo de Goiás lançou em 2015, edital para que Organizações Sociais assumissem a gestão de 23 escolas da rede estadual de ensino. Um levantamento realizado pela Revista Nova Escola evidenciou que das 10 OSs que se credenciaram para assumir a gestão dessas escolas, cinco delas haviam sido abertas há menos de um ano, e que a maior parte destas não possuíam histórico de ação junto a educação básica. Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/radiografia-oss-goias-938045.shtml>

mercado tende a um caráter meramente formal, a representação de uma resposta individual a uma necessidade de se atender uma exigência social. Não se percebe um caráter político de engajamento para a promoção de uma mudança social de fato, que promova uma sociedade mais igualitária e justa. E como a escola está inserida na sociedade, a constitui e é por ela constituída. Esse movimento também ocorre em seu interior.

Em sequência, discutiremos no próximo item a temática da gestão escolar a partir dos pressupostos de participação social, democracia e cidadania, na busca por um modelo que ultrapasse as práticas formais de participação, estabelecidas pelo modo de vida atual em nossa sociedade e ajude a construir uma escola cidadã, capaz de auxiliar na superação de um modelo escolar historicamente excludente.

3.1 A GESTÃO COMO PRESSUPOSTO DE VIDA EM SOCIEDADE

Para uma análise do modelo proposto pelo Instituto Co-Responsabilidade pela Educação para a gestão escolar do Programa Escola Viva, acreditamos importante a compreensão do que vem sendo discutido sobre a temática no campo das pesquisas em educação. Buscamos então autores que em seus trabalhos tratem da gestão democrática da escola pública, compreendendo que esse modelo é aquele que acreditamos ser o único possível numa militância que vise assegurar uma escola com o compromisso de qualidade social, tendo em vista que essa proposta de administração escolar carrega por premissa o diálogo, a participação e a equidade nas relações estabelecidas dentro da escola.

Vasconcelos (2002), ao buscar uma contextualização sobre a temática, inicia seu texto discutindo como a própria noção de participação e democracia se transformou ao longo da história humana. Para o autor, nos primórdios da vida humana, os primeiros hominídeos, diante das necessidades de sobreviverem enquanto espécie, contavam com o trabalho coletivo e a gestão comunitária da vida como princípios fundamentais (VASCONCELOS, 2002). Dessa forma, poder-se-ia afirmar que “[...] durante muitos milhares de anos, alguma forma primitiva de democracia pode muito bem ter sido o sistema político mais natural” (DAHL, 2001, p.20).

Se os modos de organização destas populações, que passam a se fixar em determinados territórios e produzir novas tecnologias que permitiram uma outra organização da vida social (a partir da agricultura, pecuária, entre outros avanços nos modos de produção da vida), levaram também a novas formas de governabilidade desses agrupamentos, onde passam a surgir lideranças responsáveis pela organização e tomada de decisões, normalmente pela via da força.

Com o desenvolvimento das sociedades e a complexificação de suas relações, há uma mudança nas formas de Governo desses grupos sociais, que passam por movimentos de centralização e descentralização do poder²³. Atualmente há um consenso da necessidade de se reforçar os sistemas democráticos, visto que em nossa história recente, há inúmeros exemplos de que modelos de Governo mais centralizadores tendem a representar sérias ameaças aos direitos hoje considerados universais. Nesse mesmo sentido, reforça-se a necessidade do fortalecimento dos próprios regimes ditos democráticos, uma vez que a representatividade desse modelo governamental raramente representa os interesses da maior parte da população.

Dessa forma, para compreender o processo de construção do atual modelo de gestão democrática, legalmente estabelecido em nosso país e como ele se relaciona com o modelo de gestão que defendemos para as escolas públicas, é importante compreender como se constituiu o movimento de construção da democracia no Estado Brasileiro, pois é a partir desta construção histórica que tanto o marco legal quanto as práticas políticas de gestão das escolas públicas vão ser constituídas. Carvalho (2001), que traz uma narrativa da gênese da relação entre a cidadania e o Estado no Brasil nos ajuda a compreender como o processo de construção da sociedade brasileira e, conseqüentemente, seus marcos de democracia e participação social, se fizeram a partir de uma longa caminhada por caminhos tortuosos, que estão longe de cessar.

²³ Como o caso da França na modernidade, durante sua consolidação enquanto Estado Nação, que variou entre diversos modelos de Governo durante um curto período histórico: Monarquia Absolutista, Monarquia Parlamentar, República, Consulado, Império.

Segundo o autor, a constituição do Estado Brasileiro seguiu uma lógica completamente diferente da existente nos principais estados europeus, como a França e Inglaterra. Nos estados europeus seguiu-se uma lógica onde, devido às lutas pela ascensão da burguesia ao *status* de classe hegemônica, deu-se a necessidade de uma consolidação dos direitos civis²⁴ e em seguida os direitos políticos²⁵. Apenas com as lutas sociais decorridas da inconformidade da classe trabalhadora com as condições sub-humanas de exploração do capitalismo insurgente (e, essencialmente, não superadas) começou um movimento de constituição e consolidação dos direitos sociais²⁶.

Ao observar a construção do Estado Brasileiro, Carvalho (2001) evidencia que a lógica de construção dos direitos no Brasil se constituiu de maneira inversa, tendo surgido primeiro os direitos sociais. Porém, diferentemente do modelo europeu onde a constituição desses direitos se deu a partir da luta da classe trabalhadora, aqui eles surgem como medida assistencialista do Estado. Dessa forma, afirma o autor, ocorreu um esvaziamento do sentido da democracia, cidadania e participação na sociedade brasileira, pois a construção histórica da política nacional e, conseqüentemente, das políticas públicas, foi a do estabelecimento de práticas patriarcais a fim de assegurar a hegemonia dos grupos estabelecidos. A nossa maior tradição política “acabou sendo a que buscava melhorias por meio da aliança com o Estado, por meio do contato direto com os poderes públicos. Tal atitude seria bem mais caracterizada como Estadania.” (Idem, p. 61).

Entende-se então que o Brasil desde sua fundação enquanto nação não havia conseguido desfrutar de uma democracia, pois mesmo os governos legitimamente eleitos não perduraram ou sequer chegaram a ser empossados. Essa longa história de um poder político oligárquico e paternalista também é atravessada por lutas e contestações por movimentos populares de base, que nunca cessaram esforços na

²⁴ São os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Sua pedra de toque é a liberdade individual. São os responsáveis por assegurar a vida em sociedade. (CARVALHO, 2001, p. 09)

²⁵ Referem-se à participação do cidadão no Governo da sociedade. No geral, quando se fala em direitos políticos, é do voto que se está falando. (Idem, p. 10)

²⁶ Garantem a participação na riqueza coletiva, se constituem no direito à educação, à saúde, ao trabalho, à remuneração justa, à aposentadoria. A ideia básica que o fundamenta é a de justiça social. (CARVALHO, 2010, p.10)

busca por participar dos processos decisórios e pela conquista dos direitos que lhes assegurariam melhores condições de vida. Com a redemocratização na década de 1980, após um longo período de ditadura militar, havia no campo social as condições necessárias para novos caminhos para a gestão democrática se abrissem.

Assim, em um movimento não linear, a participação comunitária e a participação popular, característica histórica dos movimentos de contestação da década de 80, cede lugar à participação cidadã, a partir da abertura política e do novo marco constitucional estabelecido pela Constituição Federal de 1988. Nessa nova perspectiva, a categoria central da ação política pelos movimentos sociais deixa de ser a comunidade e o povo e passa a ser a sociedade, com todo o seu pluralismo de interesses. Sobre esse movimento, Carvalho (1998) considera que esse novo *modus* de participação se constitui da passagem de uma perspectiva:

Predominantemente reativa, antagônica e contestadora da legitimidade do Estado na gestão da sociedade, a uma postura mais propositiva, que passa a entendê-lo como espaço de disputa, que busca conquistar espaços no seu interior, alargando o leque de interlocutores e ampliando sua legitimidade. A participação entendida e realizada como confronto dá lugar à participação entendida como disputa e negociação. A reivindicação de participação popular, formulada pelos movimentos sociais, torna-se a reivindicação de participar da gestão da sociedade (CARVALHO, 1998, p.32).

A partir deste movimento, com a CF²⁷ de 1988, se estabeleceram os Conselhos de Políticas Públicas como espaços colegiados de debate e promoção das políticas (GOHN, 2001, p.56). Assim, as classes populares, representadas pelas suas instituições (sindicatos, associações, entre outros) passam a ter espaços legais de participação, podendo auxiliar na construção das políticas, de forma que estivessem de acordo com as suas necessidades e suas lutas. Bordingon (2004, p. 17) nos ajuda a perceber esse processo, no sentido de que:

o desejo de participação comunitária se inseriu nos debates da Constituinte, que geraram, posteriormente, a institucionalização dos conselhos gestores de políticas públicas no Brasil. Esses conselhos têm um caráter nitidamente de ação política e aliam o saber letrado com o saber popular, por meio da representação das categorias sociais de base.

²⁷ A sigla CF refere-se à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)

O que nos cabe questionar então seria: de que forma isso vem se configurando em nossas escolas? Bordignon e Gracindo (2004, p.147) nos trazem algumas pistas:

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada. Ela precisa estar para além dos padrões vigentes, comumente desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

Cabe perceber que, já em sua gênese, a cultura política nacional viu-se esvaziada de um caráter de cidadania e o privado vem se utilizando das instituições públicas para alcançar seus objetivos. Claramente no campo das políticas educacionais essa realidade também se apresenta. Para entender melhor essa realidade, algumas considerações precisam ser colocadas em pauta, entre elas, as possibilidades, movimentos e espaços para a construção de uma gestão democrática, em especial, dentro das escolas.

3.2 REFLEXÕES ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR EM UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA: A ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO FORMATIVO PARA A CIDADANIA

Em qualquer sociedade a educação se faz essencial, visto que é através desta que os seres humanos passam a dispor de conhecimentos necessários para fazer parte daquele grupo, é o processo de atualização cultural do ser humano enquanto ser social (PARO, 2013a). Assim, em nossa forma de organização da vida social, a escola se configura como espaço privilegiado para esse movimento, já que a ela coube o papel de sistematização dos processos educacionais.

Logo, se a educação se configura como necessidade indispensável para o convívio social, e a escola se configura enquanto *locus* privilegiado para que a educação se dê de forma sistematizada, entendemos tanto a educação quanto o espaço escolar enquanto direito fundamental para todo o cidadão, sendo dever do Estado a sua garantia, assim como preza a Constituição Federal, em seu artigo 205.

Reforçando essa ideia, Cury (2008) complementa que “na medida em que essa aprendizagem é necessária para a vida em comum, ela tornou-se um direito do

cidadão [...]. Por isso, o dever do Estado em propiciar o ensino é imperativo e está subordinado àquele direito de aprender.” (p. 18)

Porém, pela própria característica patriarcal do Estado Brasileiro, onde os interesses privados dos grupos hegemônicos se sobressaem aos interesses públicos, somados e interligados à lógica do capital onde o privado se configura ideologicamente enquanto superior ao público (MONTAÑO, 2010), a escola se apresenta enquanto espaço de disputa hegemônica. Uma vez que se entende socialmente a importância da educação enquanto necessidade para a vida, observa-se como ela vem sendo campo de luta por parte das classes trabalhadoras por uma escola de qualidade, enquanto o Estado, em defesa dos interesses do mercado, vem precarizando sua oferta e promovendo, paulatinamente, a passagem de sua oferta para o privado²⁸.

Nesse mesmo sentido, Wood (2003) considera que “é o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (p. 193). Assim como acontece com o conceito liberal de justiça formal, onde a existência de um marco legal que pregue uma igualdade a todos não assegura que na prática social essa igualdade irá se desenvolver, em especial em uma sociedade onde o pressuposto que rege as práticas sociais é a desigualdade e a exploração. No campo da participação democrática, o pressuposto é o mesmo, pois as desigualdades de poder social (econômico, político e ideológico) existente entre os sujeitos em suas figurações tende a criar situações de uma participação formal, uma falsa democracia.

Diante deste movimento de precarização das políticas educacionais dentro do contexto de uma sociedade capitalista, torna-se imperativo o engajamento da população cívica em um movimento de luta por uma escola pública e de qualidade, onde a ocupação dos espaços de gestão colegiada se apresenta como uma das frentes, conforme ressalta Paro (2013a, p. 40):

Parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a

²⁸ Essa temática será melhor discutida na próxima seção deste capítulo.

necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.

Se a gestão participativa surge como via de se assegurar políticas com uma identidade, devemos considerar os órgãos colegiados como espaços privilegiados de debate e execução das políticas educacionais locais, considerando que

[...] os conselhos de educação inserem-se na estrutura dos sistemas de ensino como mecanismos de gestão colegiada, para tornar presente a expressão da vontade da sociedade na formulação das políticas e das normas educacionais e nas decisões dos dirigentes (BORDIGNON, 2004, p 22).

Assim, tanto no campo das macropolíticas através dos Conselhos Nacionais, Estaduais, Municipais e Distritais de Educação, quanto na micropolítica, na execução dos Conselhos de Escola, essa luta pela participação das populações nos processos de gestão das políticas públicas educacionais vem se firmando. Uma luta que busca assegurar que essas políticas sejam efetivas para aqueles a quem elas deveriam se destinar, conforme consideram Sari e Luce (2000, p. 344):

O movimento pela maior autonomia das escolas corresponde, em parte, a uma demanda dos professores e das comunidades para que o projeto pedagógico, a estrutura interna e as regras de funcionamento da unidade escolar possam ser constituídos mais coletivamente e com maior identidade e responsabilidade institucional. Essa demanda encontra também respaldo na noção de sistema de ensino, que compreende os órgãos administrativo e normativo comuns e um conjunto de unidades escolares autônomas.

A partir de uma luta histórica dos educadores e da população, os conselhos escolares adquirem também a função de planejamento, acompanhamento e fiscalização da execução dos projetos e recursos que se destinam à escola, ou seja, tornam-se um órgão fundamental de controle social das verbas públicas destinadas à educação (BRASIL, 2006, p.3).

No campo educacional, além da CF, encontramos elementos que subsidiam a participação nos processos decisórios das políticas educacionais, em especial da questão da gestão democrática das escolas públicas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), que ao abordar a forma de organização da unidade escolar, elenca a questão da autonomia. Essa explicita, no art. 12, inciso II, que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros. Ainda reforça a importância da adoção da

gestão democrática como fundamento, em seu Artigo 2º, Inciso VIII, em que estabelece como princípio da educação a gestão democrática, tanto das políticas educacionais quanto nas próprias instituições de ensino. A LDBEN trata ainda das condições de promoção de processos de gestão democrática quando preconiza que

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. 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. (BRASIL, 1996).

Percebe-se que a legislação deu condições à comunidade escolar de participar da construção da escola que desejam, por meio da elaboração e implementação de sua proposta pedagógica, ações essas de responsabilidade dos conselhos escolares. Associado a isso, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares considera a efetivação desses órgãos na escola:

[...] de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar e construir (BRASIL, 2004, p 07).

A gestão democrática passa a ser compreendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários; na organização, construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos, enfim, nos processos decisórios da escola em todas as suas dimensões, a partir do trabalho coletivo, diálogo e de uma distribuição mais igualitária do poder. Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na definição da aplicação dos recursos destinados à escola.

Nesse sentido, as escolas vêm então ganhando cada vez mais autonomia²⁹ legal em seus processos gestores, pedagógicos, administrativos, financeiros, ou seja, em todas as dimensões que compreendem a gestão escolar, em especial após a promulgação da atual LDB (Lei Federal 9394/96) e da criação do FUNDEF³⁰ e do PDDE³¹.

Essa legislação e esses programas asseguraram, pelo menos no marco formal, as condições básicas para a materialização da gestão democrática na escola: os mecanismos de participação da comunidade escolar, através dos conselhos escolares, e a garantia de financiamento das unidades escolares pelo Poder Público.

Sabemos que a garantia formal das condições necessárias para a adoção de uma gestão escolar sob a perspectiva democrática não assegura, necessariamente, a materialização. No entanto, entendemos que se encontra no Conselho de Escola a maior possibilidade de efetivação dessa perspectiva de gestão, considerando que

O Conselho de Escola é um colegiado normalmente formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, tornado este colegiado não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola. (CISESKI e ROMÃO, 1998, p.70).

²⁹ A autonomia formal que é garantida na lei não necessariamente representa uma autonomia real, há uma tendência nas políticas educacionais a se criar mecanismos que vinculam as possibilidades de decisão da escola a direcionamentos previamente estabelecidos pelos governos. Como destaca Peroni (2006)

³⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF) foi criado em 1996, tendo sido implementado nacionalmente a partir de 01 de janeiro de 2008 a fim de atender ao Ensino Fundamental. A partir de 2007 passou a se chamar Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e passou a atender toda a oferta da educação básica.

³¹ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) foi criado em 1995 com o objetivo de “prestar assistência financeira de caráter suplementar às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal”. Até 2008 o Programa contemplava somente o ensino fundamental, porém em 2009, com a edição da Medida Provisória nº 455, de 28 de janeiro de 2009 (transformada posteriormente na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009), foi ampliado para toda a educação básica, passando a abranger as escolas de ensino médio e da educação infantil. Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>

Observa-se que a ação efetiva desse órgão enquanto espaço de discutir e criar as possibilidades de realização da escola democrática é essencial, pois permite que as ações da escola, que a definem como instituição, sejam pensadas e decididas por todos aqueles sujeitos que a constituem.

Na rede pública estadual de educação do Espírito Santo, os Conselhos de Escola são normatizados pelo Regimento Comum das Escolas Estaduais. O documento apresenta em seu artigo 37 os princípios desse órgão colegiado:

O conselho escolar, articulado com a gestão escolar e fundamentado nos princípios legais que regem a gestão democrática da educação, constitui-se em colegiado de natureza consultiva, deliberativa, fiscalizadora e mobilizadora, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. (Espírito Santo, 2009, p.20).

E ainda elenca, em seus incisos, uma série de atribuições, que gostaríamos de destacar:

II - participar do processo de construção da proposta pedagógica da unidade de ensino;

III - primar pela gestão democrática no cotidiano da unidade de ensino;

IV - discutir com a comunidade escolar e deliberar sobre as metas e os objetivos propostos e alcançados pela unidade de ensino em cada ano letivo, de acordo com a proposta pedagógica, bem como discutir os objetivos, metas e princípios da política educacional do Estado;

V - trabalhar na superação das práticas individualista e corporativista, integrando segmento com segmento, unidade de ensino com comunidade escolar e comunidade local;

Podemos perceber que, há uma normatização por parte do sistema estadual de ensino, que direciona as possibilidades de atuação dos Conselhos de Escola nas mais diversas dimensões escolares. No entanto, há de se observar que, conforme pesquisa realizada anteriormente (GASPAR, 2015) falta formação, estrutura e até mesmo uma cultura participativa para que os CEs se consolidem enquanto espaço de gestão democrática nas escolas da rede estadual.

Entendendo que a função do Conselho de Escola enquanto espaço de fomento de uma gestão escolar democrática pleno em sua realização, há a necessidade de sua ação não se pautar em práticas executivas e cartoriais, mas, ter como princípio a promoção do diálogo entre os diversos conhecimentos, anseios e necessidades que

atravessam a escola. Entra em questão a própria essência da democracia, que se faz essencial na dimensão educacional, como ressalta Arroyo:

Essa ausência da questão da socialização do poder ou da participação no poder como dimensão central da cidadania, torna-se mais no pensamento pedagógico, se olharmos para a prática política atual, caracterizada por formas variadas de lutas e pressões pela socialização do poder, pela gestão representativa do Estado e pelo alargamento das formas de participação para além da representação formal. (ARROYO, 2007, p.61)

O conselho escolar se configura, nessa luta pela construção de uma escola pública de qualidade, como órgão de representação da comunidade escolar e, desse modo, deve visar a que se construa uma cultura de participação, constituindo-se em espaço de aprendizado do jogo político democrático e de formação político-pedagógica. Por essa razão, a consolidação dos Conselhos Escolares implica buscar a articulação efetiva entre os processos pedagógicos, a organização da escola e o financiamento da educação e da escola propriamente ditos, levando sempre em consideração que as tensões que decorrem dos diversos interesses dos indivíduos que constituem a interdependência do CE, enquanto configuração, tendem a uma constante luta pelo poder, dentro e fora da escola.

Nesse sentido, o que consideramos mais importante para reflexão é que para a implementação deste modelo de gestão democrática, exige-se a superação das estruturas tanto culturais, quanto institucionais, de uma prática de gestão burocrática e automática, historicamente constituídas nas escolas, como denuncia Arroyo (1996, p.17): “Não adianta gerir democraticamente estruturas antidemocráticas, estruturas excludentes. ”, Gadotti, complementa esta ideia:

A participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão. A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassam se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática. (GADOTTI, 2010, p. 47)

Compreendendo então a gestão escolar, ou como prefere Vitor Paro, a administração escolar, como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2000, p.13) não podemos nos esquecer que ela “se dá em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma, a educação escolar não se faz separada dos

interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica.” (idem, p.18).

Segundo Dourado (2001) e Paro (2000), a dimensão da administração escolar, historicamente está relacionada à figura do diretor escolar, e dessa forma, o processo de escolha poderá influir diretamente no modelo de gestão que esse adotará dentro da unidade de ensino. Nesse sentido, Dourado, Oliveira e Moraes (2011) elencam as quatro principais formas de provimento ao cargo de dirigente escolar, colocando de forma crítica como cada uma delas poderá influir nos processos da gestão escolar, conforme tabela sistematizada abaixo³²:

Quadro 1- Formas de provimento ao cargo/ função de gestor escolar

FORMAS DE PROVIMENTO AO CARGO/ FUNÇÃO DE GESTOR ESCOLAR		
FORMA	CARACTERIZAÇÃO	CRÍTICA
Livre indicação pelo poder público	Identifica-se com a forma mais usual de clientelismo. O critério de escolha visa o favorecimento, sem considerar a competência ou o respaldo da comunidade escolar.	Permite a transformação da escola em espaço instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar.
Indicação por meio de listas tríplices, sêxtuplas ou a combinação de processos mistos	A comunidade escolar (ou representantes desta, como o Conselho de Escola) indicam alguns candidatos, os quais podem participar de outras etapas, como avaliações e entrevistas. Porém, a decisão final cabe ao Poder Público.	Cabe ao executivo deliberar sobre a indicação final do diretor, por critérios que não sejam os mais indicados do ponto de vista educacional, implicando ainda numa falsa ideia de um processo com a participação da comunidade escolar.
Acesso por carreira	O acesso ao cargo está vinculado a critérios como: tempo de serviço, merecimento, escolarização, entre outros.	Representa uma tentativa de aplicação no setor público da tese meritocrática, alijando também a participação da comunidade escolar na escolha de seu dirigente.
Concurso público	A modalidade de acesso por concurso público nasce como contraponto à indicação política. Vem crescendo o número de defensores desta prática, por ser mais transparente do ponto de vista da neutralidade política.	A gestão escolar, em sua complexidade, não se resume a práticas burocráticas. Ela é sim, também, um ato político, e a simples aprovação em uma avaliação, que determina conhecimento técnico, não é suficiente para indicar que o candidato seja preparado para lidar com a complexidade das

³² Fonte: Adaptado de Dourado; Oliveira; Moraes, 2011.

		relações humanas.
Eleição direta pela comunidade escolar	As eleições ocorrem em determinada periodicidade, por regulamentação do poder público ou das próprias unidades de ensino, que determinam as condições para candidatura, processo eleitoral e mandato.	Como todo processo de eleição, corre-se o risco de se criar monopólios de poder e influência, além do eleito acabar não representando a vontade dos representados.

No caso da rede pública estadual do Espírito Santo o modelo de seleção dos diretores escolares é o de indicação a partir de processo seletivo, onde a primeira etapa é uma apresentação ao CE da unidade, que emite um parecer sobre os candidatos mais adequados (parecer esse que pode ou não ser considerado pelo Poder Público na hora da escolha). Já para com relação às unidades do PEV, o processo seletivo é realizado completamente via Secretaria de Educação.

Como adverte Dourado (2001, p. 6), “a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta”, e tendo em consideração o modelo de seleção dos gestores escolares na rede estadual do Espírito Santo, corre-se o risco da escolha final, que não cabe à comunidade escolar, acabar não sendo a mais adequada. Outra problemática desse modelo de escolha é que os atores escolares perdem muito da sua força de contestação e participação, já que não lhes pertence o poder final de decisão no processo de escolha.

A estrutura da administração escolar pautada numa figura central, como a do diretor escolar, apenas reforça o sistema de gestão pautado em relações verticais e antidemocráticas, conforme denuncia PARO (2001a, 2013a, 2013b), onde o poder está centralizado na figura desse profissional, e que ocorre principalmente nos sistemas onde a escolha não se dá por eleição, onde o gestor escolar tende a ter uma maior afinção com os interesses do governo.

Logo, consolidar modelos de gestão que superem essa perspectiva se torna fundamental ao pensar na luta pela construção de uma educação pública de qualidade. Nesse sentido, a gestão escolar tem se apresentado como um campo a ser explorado pelas pesquisas em educação nos últimos anos, em especial o

enfoque a partir desta perspectiva participativa e democrática. Esse movimento se apresenta pela percepção já consolidada dentro do pensamento educacional de que os processos democráticos se constituem como condição fundamental para a construção de uma escola pública que seja capaz de enfrentar os interesses hegemônicos e se consolidar enquanto espaço de luta contra as desigualdades socialmente estabelecidas.

Assim, quando falamos de gestão democrática nas escolas públicas podemos apontar duas problemáticas centrais: primeira, quando chamamos a escola de pública estamos apenas realizando um eufemismo para estatal, como afirma Paro (2013b, p. 17), que reforça sua fala dizendo que “a escola estatal só será verdadeiramente Pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral a uma boa educação escolar.” (Idem).

Cabe então à gestão escolar

[...] a redistribuição democrática dos poderes de decidir sobre os problemas educativos, designadamente no interior das escolas. Necessariamente com outros, e não sobre outros, procurando construir coletivamente regras e estruturas mais livres, justas e democráticas, um futuro mais próximo e mais inventável e manejável por parte dos atores escolares organizacionalmente localizados (LIMA, 2000, p. 101).

Quando não há efetiva participação dos membros da comunidade escolar, o que se estabelece na execução das políticas educacionais é a vontade do Estado. Segundo Sennet (1999), ao longo dos anos, em especial a partir da modernidade, o espaço público é abandonado, pelo próprio sentido do coletivo por estar esvaziado, visto que o cerne dos sentidos da vida foi direcionado ao privado. Isso levou a uma despolitização das práticas sociais (entendendo estas enquanto, essencialmente coletivas). Estabelece-se então, no campo de constituição da gestão democrática, enquanto primeiro desafio, uma repolitização dos atores escolares, no sentido de despertar nesses o poder de atuação latente em todos os cidadãos, visto que

A democracia enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las (PARO, 2001, p.25).

A outra problemática que se apresenta é com as relações de trabalho que se estabelecem dentro da escola, onde há a naturalização das relações sociais, a reificação das práticas educacionais. Dessa forma, aos educadores comprometidos com uma educação pública de qualidade social, há a necessidade de se conhecer essa realidade e traçar suas estratégias de luta e compreender que:

No atual contexto da sociedade capitalista em que vivemos, a transformação social precisa ser entendida num sentido que extrapole o âmbito das meras “reformas”, de iniciativa da classe que detêm o poder, e que visam tão somente a acomodar a seus interesses os antagonismos emergentes na sociedade. Em seu sentido radical, a transformação social deve estar comprometida com a própria superação da maneira como se encontra a sociedade organizada. Não, portanto, a mera atenuação ou escamoteação dos antagonismos, mas a eliminação de suas causas, ou seja, a superação das classes sociais (PARO, 2001, p.82).

Logo, em nossa sociedade atual, a educação é essencial para assegurar a qualidade de uma vida sendo exercida plenamente em sociedade. Não basta aos seres humanos sobreviver em qualquer condição, mas sim viver com dignidade. Há a necessidade, então, de se buscar a construção de uma liberdade em seu sentido humano, histórico, uma justiça complexa, a partir da criação e ação de mecanismos de gestão coletiva da sociedade.

Isso se torna ainda mais imperativo ao compreendermos que a produção das formas de vida dos seres humanos é histórica e coletiva. É a partir da divisão social do trabalho e das redes de interdependência que os homens vão estabelecendo sua existência no mundo. Não é possível produzir nossa existência sem ser em colaboração com o outro.

Como somos interdependentes e dependemos de nossas relações para produzir nossa existência, há de se estabelecer que a participação nos espaços decisórios dentro da sociedade é fundamental. Isso porque estes espaços são onde o pêndulo do poder social tende a ter um peso maior, visto que o campo político acaba por articular uma série de outros campos que tendem por produzir as tensões de poder nas relações sociais. Nesse tocante, em uma democracia de fato, essa participação não pode ser somente formal, a partir da possibilidade de exercer o direito de se escolher um representante político, mas se manifestar na possibilidade de ocupar espaços de consulta e deliberação das ações governamentais.

Bobbio (1995) também nos traz uma reflexão quanto à perspectiva de participação que defendemos:

Hoje, quem deseja ter um indicador do desenvolvimento democrático de um país deve considerar não mais o número de pessoa que tem direito de votar, mas o número de instâncias diversas daquelas tradicionalmente políticas nas quais se exerce o direito de voto. Em outros termos, quem deseja dar um juízo sobre o desenvolvimento da democracia de um dado país deve pôr-se não mais a pergunta “Quem vota?”, mas “Onde se vota?” (BOBBIO, 1995, p. 157).

Essa ideia de participação desloca o foco de uma ação meramente formal, onde o exercício do voto aparece como atividade suma do exercício democrático para uma participação mais substancial, de atuação e exercício em todos os espaços decisórios que possam se constituir nos modelos de gestão escolar. De acordo com Paro “[...] a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, mas parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação.” (PARO, 2013a, p.16).

Assim, é necessária a promoção de concepções e práticas participativas, que levem ao diálogo e à construção de uma escola verdadeiramente pública e de qualidade a partir de práticas de participação nos espaços colegiados de gestão, que na escola se configuram no espaço do Conselho de Escola, promovendo relações horizontais, pautadas na socialização do poder dentro da escola. A gestão democrática

[...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do projeto político pedagógico da escola, à implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (GADOTTI e ROMÃO, 2004, p.96).

Entende-se que, para que os conselhos sejam realmente espaços de decisão da comunidade local e escolar, eles precisam ser órgãos não simplesmente consultivos ou representativos, mas que tenham um caráter deliberativo, ou seja, que discutam, definam e decidam sobre as questões referentes à instituição escolar e implementem o que foi definido democraticamente, superando as imposições do Estado – sem eximi-lo de suas responsabilidades - e construindo uma escola pública que atenda aos interesses dos atores escolares.

A participação requer, dessa forma, a atuação dos membros da escola como governantes, não meros coadjuvantes e referendistas. Requer a descentralização do

poder, muitas vezes concentrado nas mãos do gestor. A verdadeira participação só é possível num clima democrático, tornando-se condição para a gestão democrática, uma não é possível sem a outra.

Logo, a perspectiva que aqui defendemos de gestão da escola pública pressupõe a participação de todos aqueles que estão na escola: direção, coordenação, professores e demais profissionais, mas principalmente, alunos, pais e demais membros da comunidade, por estes últimos terem sido marginalizados dos centros de decisão dentro das unidades escolares. Somente essa socialização dos poderes dentro da escola poderá permitir que as práticas políticas construam-se e fortaleçam-se dentro da escola e, conseqüentemente, avance para os demais campos do social, pois “entendemos que a ideia de gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização brasileira” (PERONI, 2010, p.217).

Assim, se formos perguntados se há, realmente, alguma relação entre educação e cidadania, responderíamos como Arroyo:

Há e muita, no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição (ARROYO, 2007, 79).

Reforça-se então a importância do Conselho de Escola, visto que, pela sua existência legal, enquanto espaço de gestão da escola por um corpo colegiado, é por excelência o local de onde deve emergir e promover ações e práticas democráticas: dialógicas e horizontais. Para isso, pressupõe-se a socialização do poder, a partir da premissa que todos na escola possuem, por serem indivíduos sociais, cidadãos por excelência, a capacidade de decidir e participar da construção de suas vidas, e que a Escola é fundamental neste processo de construção da cidadania, conforme afirma Peroni: “[...] a eleição dos diretores e participação no conselho escolar são processos de construção da democracia, tanto da comunidade escolar, quanto da comunidade em geral, porque a participação depois de muitos e muitos anos de ditadura, é um longo processo de construção” (PERONI, 2010, p. 217).

Compreendendo o modelo de gestão escolar ao qual defendemos: participativo e dialógico, a partir do colegiado instituído na figura do Conselho de Escola, onde as

relações de poder devem se dar de forma horizontal, discutiremos agora a próxima categoria que entendemos como fundamental para compreender nosso objeto de estudo: a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais. Para isso, trataremos primeiro de uma aproximação sobre como a dimensão entre o público e o privado vem ganhando novos delineamentos nos últimos anos, passando pelas contradições presentes nesse modelo de parceria e finalmente buscando compreender como os delineamentos que as políticas públicas movidas a partir da relação público-privado, vêm tomando nas políticas educacionais.

4 A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM DEBATE: UMA PERSPECTIVA FIGURACIONAL E SOCIOLÓGICA

Uma das premissas ao se tratar da educação em tempo integral é a compreensão do pressuposto de se pensar a escola nesse formato: qual a necessidade de uma educação em tempo integral?

Iniciando essa discussão, entendemos que para uma melhor compreensão da temática é latente considerar a importância da própria questão do tempo social, de como a dimensão do temporal se manifesta em relação aos processos sociais na atualidade. Elias (1998) em seu estudo sobre o tempo na sociedade analisa essa dimensão da vida, assegurando a necessidade de não se estabelecer uma dualidade quanto à questão temporal, para o autor: “[...] não basta fazer do tempo um objeto, tanto da sociologia como da física ou em outras palavras, como muitas vezes se faz, contrastar um tempo ‘social’ com um tempo ‘físico’” (ELIAS, 1998, p.12).

O mundo social da convivência humana se dá no mundo natural, não há uma dualidade nessa relação, mas sim um sentido de complementaridade, de integridade. Dessa forma, pensar em um tempo social, a parte de um tempo cronológico (natural), é fragmentar a dimensão da vida humana. Assim, em uma análise sociológica de qualquer natureza, se faz importante considerar o tempo como fator primordial na vida em sociedade, “[...] o tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e a tarefas específicas dos homens”, pois ele é uma representação das formas de organização “[...] que varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades” (ELIAS, 1998, p. 15). Assim, para o autor,

Podemos legitimamente afirmar que o relógio indica o tempo, mas ele o faz através de uma produção contínua de símbolos que só tem significado num mundo em cinco dimensões, num mundo habitado por homens, isso é, por seres que aprenderam a associar às figuras perceptíveis imagens mnêmicas específicas, e, portanto, um sentido bem determinado. A particularidade do tempo está no fato de que se utilizam símbolos – hoje em dia símbolos essencialmente numéricos – como meios de orientação no seio do fluxo incessante do devir, e isso em todos os níveis de integração, tanto física quanto biológica, social e individual. (ELIAS, 1998, p. 16)

Entendemos então que a discussão sobre a importância da escola, onde o papel social e o tipo de formação que se espera de seus indivíduos consolida-se como

cerne, deve trazer imbricado à dimensão do uso de seus espaços e tempos. Uma vez que a organização do tempo cronológico escolar se faz em necessidade dos usos sociais a que damos a esta instituição, a ampliação desses tempos se constitui a partir de uma necessidade latente na sociedade.

Nesse sentido, ao pensarmos no nosso estudo, há de se levar em conta que há elementos da vida social dos adolescentes e jovens que tornam problemática a ampliação dos tempos escolares, sobretudo da população mais pobre: a participação precoce no mundo do trabalho, seja formal (a partir das funções de aprendizagem, fortalecidas pelo marco legal recente) ou informal, é uma das principais questões nesse debate.

Considerando ainda que, para fins de análise dos contornos que a educação em tempo integral vem assumindo hoje, há a necessidade de se observar como se deu a sua construção histórica no Brasil. Porém, muitos trabalhos se debruçaram sobre esse movimento³³, por isso traremos aqui apenas alguns elementos que consideramos importantes para a contextualização do tema.

A educação pública no Brasil se constitui, inicialmente, como privilégio da elite dominante. Após um longo caminho, traçado a muito custo, esta veio a alcançar, em nossa história mais recente, características de um atendimento quase que universal àqueles a quem, legalmente, há a obrigatoriedade de estar na escola³⁴. Com a universalização do acesso, passa a se destacar na pauta a necessidade de se assegurar a qualidade, ainda mais quando se observa que historicamente educação no Brasil sempre foi uma escola parcial, tanto na questão de seus tempos, quanto com relação à própria dimensão da formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007).

Observa-se a pertinência da discussão da educação em tempo integral quando se observa o espaço a que vem se destinando nos debates sobre as políticas públicas educacionais. No PNE em vigência, a EETI recebeu uma meta específica, assim como uma série de estratégias para sua implementação. Porém, cabe ressaltar que

³³ Alguns destes trabalhos: Coelho (2009), Paro (1988), Cararo (2015), Maurício (2009), Coelho & Cavaliere (2002), entre outros.

³⁴ A Lei Federal 12.796, de 04 de abril de 2013, que ajustou a LDB 9394/96 à Ementa Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta da educação básica dos 04 aos 17 anos de idade.

Cada palavra/expressão dessa Meta 6 está carregada de sentidos e significados e expressa toda uma luta histórica para que a educação em tempo integral possa se tornar, de fato, uma política de Estado. A Meta 6 apresenta, como uma moeda de duas faces, a principal tensão contida atualmente no debate sobre a Educação Escolar em Tempo Integral (EETI) no Brasil: a escola em tempo integral (50% das escolas públicas) versus o aluno em tempo integral (25% dos alunos da educação básica) (CARARO, 2015, p.20).

Se o debate do tempo integral se faz presente, sua proposta no principal documento direcionador da política educacional ainda deixa claro que, sua implementação não é vista como possibilidade de atendimento de uma política universal. Se na atualidade a temática da educação em tempo integral vem ganhando cada vez mais espaço nos debates educacionais e nas agendas dos governos, a pressão social para a implementação e consolidação desse modelo educacional parte de dois pressupostos (que se complementam): a ideia, a partir da representação social, da educação em tempo integral enquanto direito (MAURICIO, 2009) e a necessidade desse modelo de atendimento para dar conta das novas necessidades sociais se pensando em uma perspectiva de educação integral (CAVALIERE, 2007, 2002; COELHO, 2009). Conforme ressalta Cavaliere

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição destes às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIERE, 2007, p. 1016)

Ainda segundo Cavaliere (2007), poderíamos hoje elencar quatro concepções sobre a EETI:

a) A visão de cunho assistencialista, onde a ampliação do tempo escolar surge para atender às necessidades sociais decorrentes da baixa renda das famílias a que estes alunos pertencem. “A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão ‘atendidas’ de forma semelhante aos ‘doentes’” (p. 1029). Essa perspectiva, que tem por herança as creches e instituições de caráter religioso, ainda é dominante na maior parte das políticas de educação integral, sobretudo àquelas voltadas à educação infantil, e o sentido de “atendimento” sobrepuja o sentido da “educação”.

b) Outra visão é a autoritária, onde a ampliação dos tempos escolares é defendida como alternativa para afastar as crianças e adolescentes dos perigos presentes na rua, como a possibilidade de adentrar no mundo da criminalidade. Nessa perspectiva “estar preso na escola é melhor do que estar preso na rua” (p. 1029). Também possui como herança instituições de cunho assistencialista, principalmente os antigos reformatórios.

c) A concepção multissetorial, que vem a surgir mais recentemente nas políticas educacionais, parte do pressuposto que para o atendimento do aluno em tempo integral não há a necessidade de atendimento no espaço escolar. A ampliação do tempo escolar poderia, e deveria ser realizado em outros espaços/instituições para além da escola. Essa perspectiva, mais uma vez, parte do pressuposto da incapacidade do Estado em assegurar a política do atendimento educacional em tempo integral, dessa forma “as estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade.” (CAVALIERE, 2007, p.1031).

Paro (1988) nos traz alguns elementos que nos auxiliam na compreensão da predominância das duas primeiras perspectivas de EETI apontadas por Cavaliere:

Hoje, quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, ligada à crise econômica atual, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventiva e/ou corretivamente dessa questão. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir essa função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar (PARO, 1988, p. 192).

Fica evidenciado então que a educação, como política pública está associada a uma série de fatores sociais, que vão influenciar seu planejamento e execução. Nesse sentido, na busca por uma qualidade na prestação dos serviços públicos, a articulação de setores (sem remanejamento de responsabilidades) e a gestão democrática das políticas se fazem imperativos.

Já a perspectiva multidimensional, muito presente em algumas ações adotadas pela SEDU, possui inúmeras fragilidades, dentre as quais duas se ressaltam: a

dificuldade de se estabelecer uma articulação no sentido de assegurar uma proposta de ação pedagógica coesa entre as instituições envolvidas, o que leva a uma série de ações desarticuladas com o que acontece dentro da escola. A segunda problemática se constitui no fato de que o gasto para que os estudantes se dirijam a estas atividades fora do ambiente escolar (transporte, alimentação, profissionais), na maior parte das ações, são custeadas pelo poder público, ou ainda nos casos piores, pelas famílias dos estudantes, significando um contrassenso ao se pensar uma política pública.

Outra questão latente nessa perspectiva se dá ao constatarmos que há um direcionamento para que esse atendimento para além da escola seja ofertado por entes não-governamentais. Surge então a questão

Do ponto de vista político-administrativo há que se perguntar: em que se baseia a suposição de que organizações não-governamentais, ou de outras áreas da administração pública que não a educacional, terão a competência administrativa e profissional, nas dimensões requeridas, para montar uma rede de ações articuladas à escola e ao sistema educacional? De onde virá essa capacidade? (CAVALIERE, 2007, p. 1031)

Mais uma vez se verifica uma passagem da responsabilidade do Estado para outras instituições, e na maior parte desses casos, não há necessariamente uma preocupação com a competência desses entes em realizar essa política.

Cavaliere (2007), ainda nos apresenta uma quarta concepção:

d) A concepção democrática de educação em tempo integral considera a ampliação dos tempos escolares como possibilidade de assegurar maiores possibilidades de vivências e de contato com os saberes escolares em suas multiplicidades: científicos, culturais, corporais, cidadãos. A escola seria então

“[...] um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação”. (CAVALIERE, 2007, p. 1029)

Compreendemos então que essa perspectiva de educação em tempo integral se constitui como aquela que acreditamos e defendemos, uma vez que associada à ampliação dos tempos escolares vem a compreensão da necessidade de uma educação integral, que tem por pressuposto o reconhecimento da criança e do

jovem como pessoa, um sujeito complexo constituído de inúmeras dimensões: afetivas, comunitárias, corporais, intelectuais, semânticas, culturais, entre outras, que formam um todo interdependente, indissociável. Há de se destacar também que não há hierarquia entre essas dimensões: “não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social” (MAURICIO, 2009, p. 26).

Nessa direção, a autora acima citada nos traz a reflexão: “a criança vai se desenvolver de qualquer maneira, com escola ou sem ela, com mais tempo ou não no ambiente escolar – o processo escolar se fará de alguma forma”. E complementa:

Mas será que com tempo escolar restrito a criança conseguirá ter garantida “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206 da Constituição)? Ou será suficiente para “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22 da LDB)? (MAURÍCIO, 2009, p. 26)

Fica em evidência que a proposta de escola em tempo integral se baseia na necessidade histórica de se promover uma educação integral (que contemple a formação de um indivíduo completo) com os tempos escolares necessários para essa proposta, entendendo a educação enquanto direito social de legítima importância no processo de mitigação das diferenças socialmente impostas. Conforme considera Moacir Gadotti (2009, p.32), “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”. Reforçamos ainda essa ideia com as palavras de Maurício:

A concepção de educação integral com a qual partilhamos que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. (MAURÍCIO, 2009, p.26)

Logo, é esta a definição de educação em tempo integral que defendemos: que amplie os tempos escolares a partir de uma proposta pedagógica comprometida com a formação integral do cidadão, pautada em relações democráticas e emancipatórias. E uma política de EETI nesses moldes só pode ser pensada e

executada tendo por princípio fundante o diálogo com as partes envolvidas: governo e população.

A partir da concepção de educação (integral) em tempo integral que apresentamos, iremos, na sequência, analisar o fenômeno da relação entre o público e o privado que conjuga nosso objeto de estudo.

5 A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO EM DEBATE

Esta inflexão no modo de ver a gestão da escola coloca-a claramente do lado do discurso que acentua o *ethos* do serviço público em detrimento do *ethos* orientado para o cliente, como é timbre da ideologia da *nova gestão*. Isso pressupõe, entre outras coisas, que os gestores ou os diretores das escolas sejam também socializados nos valores da educação e não apenas nos procedimentos de uma boa gestão técnica. (ESTEVÃO, 2004, p. 81)

Para compreender a gênese do estabelecimento das parcerias entre o poder público e as instituições privadas, é necessário identificar as condições que se configuravam no contexto brasileiro para que esse movimento acontecesse. Desde a década de 1990 o Estado Brasileiro vem passando por uma reforma de cunho neoliberal, que alegando que há uma crise provocada pelo excesso de gastos por parte do Estado na prestação dos serviços sociais, somados à incapacidade de gestão dos recursos e serviços públicos, faz se necessário reformar o Estado para salvar a sociedade.

Várias estratégias surgem, então, como alternativa para a crise do Estado. Estratégias essas que vão ser adotadas pelos governos a fim de promover a reforma do Estado Brasileiro: o neoliberalismo, ideologia fundante da reforma, e a terceira via, que surge como alternativa ao neoliberalismo. Essas, mesmo sendo estratégias diferentes, mantêm a mesma premissa: o Estado é incapaz de gerir e executar os serviços públicos, que devem ser transferidos, totalmente ou parcialmente, para a iniciativa privada, *locus* da qualidade em execução e gestão. Porém, essas estratégias do capital de (contra) reforma³⁵ do Estado não surgem fora de um contexto específico, e compreender esse contexto se apresenta necessário a fim de um melhor esclarecimento para se analisar como esses movimentos foram se consolidando na política, sobretudo no campo educacional, interesse deste estudo.

Cabe destacar que o termo “parceria”, utilizado neste trabalho, não se refere à modalidade jurídica de Parceria Público-Privada³⁶, mas sim como os diversos arranjos estabelecidos por meio do poder público junto a entes privados na condução das políticas públicas, onde há a influência do setor privado, mesmo

³⁵ Para um melhor entendimento desse movimento de contrarreforma, ver PERONI & ADRIÃO (2007, 2009).

³⁶ As Parcerias Público-Privadas (PPP) foram estabelecidas pela Lei 11079 de 30 de dezembro de 2004.

quando a propriedade/responsabilidade permanece pública. Iremos então, na sequência, discutir como esse movimento de parcerias entre o Poder Público e instituições privadas vem se estabelecendo nas políticas educacionais.

5.1 ORIGENS DAS PARCERIAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: GOVERNABILIDADE DO PÚBLICO ENTREGUE AO PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A relação entre o público e o privado no campo político não é uma questão recente. Ao contrário, ela está relacionada ao surgimento do próprio conceito de Estado moderno. Conforme analisa Elias (1993), a organização europeia pré-modernidade era caracterizada por monopólios privados de poder (econômico, político e militar) na figura das monarquias e seus nobres. Esse poder se apresentava em especial pelo domínio do orçamento por parte desses governantes, que utilizavam de sua posição social para recolher impostos e taxas, que deviam ser aplicadas em serviços voltados para a população local. Era o controle daquilo que o autor denomina como sendo uma “economia privada”.

A formação dos Estados nacionais deriva, então, de um movimento de passagem desse monopólio do orçamento comum de uma comunidade, que era até então controlado por um ente privado, para um ente definido ideologicamente como público: o Estado. No entanto, cabe destacar que, assim como ocorria nas organizações sociais anteriores, o poder decisório sobre esse orçamento público não pertence a uma maioria de pessoas, mas sim àquelas minorias que detém o controle estatal.

Compreendemos então que, a própria origem do Estado moderno como mecanismo de governo das sociedades atuais não surge como em contraposição aos monopólios de controle econômico privados, mas sim de um movimento de passagem desse controle para um ente público, ganhado ares mais burocráticos e de maior controle. Contudo, mesmo com uma maior aproximação entre governantes e governados, resultado nas novas organizações de governo modernas, na prática, a utilização da máquina do Estado para a promoção do bem-público continua a ser

condicionada pelos interesses particulares daqueles que ocupam as posições mais altas do controle estatal.

Vale lembrar que, como destaca o autor (ELIAS, 1993, 2006), mesmo os mais poderosos acabam por ser influenciados, em suas decisões e ações, por aqueles que estão em outras posições no jogo social. Contudo, como a força relacional nestas configurações tende a ser extremamente desigual, há a tendência de que os interesses particulares dos governantes, na condução das políticas públicas, acabem por se sobrepor aos demais interesses presentes na sociedade. E, considerando a importância que a educação vai passando a assumir nas sociedades modernas, as políticas educacionais são àquelas onde os interesses particulares vem se inserindo com cada vez mais força em seus direcionamentos.

Ao escrever sobre a história da relação entre o público e o privado no Brasil, Saviani (2010) considera que essa é marcada, desde sua gênese, por uma cumplicidade (e até mesmo certa simbiose) entre esses. Uma primeira etapa desta história, que vai do início da colônia (1549) até limiares do século XX teve como cerne uma simbiose entre o Estado e a Igreja. Marcado pelo ensino jesuítico, o período compreendido entre 1549 e 1759 foi caracterizado por uma educação que se podia dizer pública, uma vez que financiada pelo Estado, mas era em toda sua amplitude, controlada pelos jesuítas.

Com o movimento de conflito entre as elites políticas portuguesas e os jesuítas, que culminou com a expulsão destes últimos dos territórios portugueses, e impulsionado pelas “reformas pombalinas da educação pública”, ocorreu o fechamento das escolas jesuíticas e a implementação das classes régias, sobre reponsabilidade do governo português. Entretanto, na prática, o Estado continuou com muito pouca responsabilidade sobre a educação, uma vez que a maior parte dessas classes funcionava na casa dos mestres, e pertencia a esses a responsabilidade pelos métodos e conteúdos pedagógicos. Considerando ainda que a Coroa chegou a delegar aos pais o pagamento dos mestres, temos nesse momento da história, essencialmente, uma educação privada.

Mesmo após a independência, a situação da educação pública no Brasil não encontrou muitos avanços. Ao contrário, uma vez que o período pós-independência

foi marcado por um forte movimento cientificista de orientação iluminista, pautado ainda em uma mentalidade liberal, que militava pela desoficialização do ensino. Em resumo sobre esse período, Saviani destaca:

[...] ao longo do período imperial, o Estado, ao mesmo tempo em que fez intervenções visando a equacionar a questão da instrução pública, incentiva a privada resistindo tanto em termos de financiamento como de concepção, a assumir plenamente as responsabilidades no campo da educação. Manteve-se, pois, a promiscuidade entre o público e o privado na política educacional uma vez que, além da ampliação da oferta privada, configurou-se a presença de agentes privados na educação pública e as próprias escolas públicas funcionavam em espaços privados representados pelas casas dos professores (SAVIANI, 2010, p. 7).

O segundo momento tem como marco inaugural a implantação dos grupos escolares instituídos pela reforma paulista de 1890, movimento que representa efetivamente a gênese da escola pública no Brasil, uma vez que colocou as escolas sob o controle direto do governo. Até a emergência do movimento que estabeleceu o Estado Novo na década de 1930 a sociedade brasileira era baseada em uma estrutura tradicional onde a base era centrada na produção agrícola e, por sua vez, os grandes produtores controlavam os direcionamentos políticos. Dessa forma, a escola pública republicana é fortemente influenciada pelo *modus operandi* coronelista.

O Estado Novo varguista trouxe um novo cenário no campo das políticas educacionais, também marcado pela relação do público e do privado, porém desta vez, os entes privados que começam a emergir nesse campo político são os industriais, acompanhando o desenvolvimento que esse setor produtivo passou a desempenhar no cenário nacional a partir desse período.

A necessidade de ampliação das redes de ensino em decorrência das demandas da produção e dos processos de urbanização leva a um intenso debate no campo educacional sobre o financiamento da educação, estando na luta defensores de instituições públicas e privadas. No fim, ganharam as privadas, que na LDB de 1961 alcançaram o mesmo patamar das públicas na possibilidade de receber recursos para seu funcionamento, seja através de concessão de bolsas ou na obtenção de subvenções públicas (SAVIANI, 2010).

Com a ocorrência do golpe civil-militar e sua ditadura, novas políticas educacionais são traçadas, gerando ainda mais força para as instituições privadas. Isso porque a

política nacional para educação básica passa a ser controlada pelo Conselho Federal de Educação que, em sua composição, previa a participação de instituições particulares, que passam a influenciar mais diretamente a condução dessas políticas no sentido de seus interesses. Esse movimento de direcionamento via Conselhos de Educação só foi reduzido a partir das novas determinações sobre o funcionamento dessas entidades realizado pela Lei 9.131 de 1995.

Saviani destaca então que “[...] a cumplicidade entre o público e o privado é própria da sociedade capitalista na qual o público tende a estar a serviço de interesses privados, uma vez que se trata de uma forma social dominada pela classe que detém a propriedade privada dos meios de produção.” (SAVIANI, 2010, p. 16). Porém, nas sociedades republicanas, espera-se que o público, enquanto espaço do bem comum, deve sempre prevalecer ao privado. E esse é o movimento que ocorreu na maior parte dos países que demonstraram avanço no campo educacional. Daí a necessidade de republicanizar a educação, afastando o caráter privado das políticas educacionais.

No entanto, em nossa história mais recente, como manobra para o enfrentamento de uma crise global do capital, o Estado passa por um movimento de redefinição de seu papel, tendo como algumas de suas estratégias: o neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a globalização e a terceira via (PERONI, 2007, p. 11).

A passagem da governança das políticas públicas para o meio privado vem se caracterizando como um movimento bem mais forte e amplo de privatização do público do que as medidas de liberalização do Estado da década de 1980 (ROBERTSON e VERGER, 2012). Com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) surge o marco legal, regulatório e até mesmo ideológico para a redução do Estado e a entrada da iniciativa privada (e seus interesses) nas políticas em todos os níveis de governo. O PDRAE (BRASIL, 1995) trouxe então três estratégias para essa reforma a fim de superar a crise do Estado, todas elas considerando a atuação de entes privados, sendo elas: a privatização, a terceirização e a publicização, que segundo Peroni e Adrião (2007), seriam definidos como:

Por privatização o documento entende a transferência, para a iniciativa privada, da propriedade de dado setor com vistas a transformá-lo em uma

instituição de e para o mercado. A terceirização corresponderia ao processo de transferência, para o setor privado, de serviços caracterizados como auxiliares ou de apoio de atividades desenvolvidas pelo Estado. A publicização, por sua vez, consistiria na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta (p. 47)

Esse movimento de redefinição do papel do Estado vem ocorrendo nas políticas públicas de maneira geral, porém, é nas políticas educacionais que vem ganhando cada vez mais força. Como já discutimos anteriormente, o Brasil acabou por não ter alcançado ao longo de sua história a universalização de direitos sociais, o que caba por fortalecer a lógica de transferência dos serviços públicos para o campo privado, uma vez que a consolidação do público como espaço de materialização das políticas sociais nunca se consolidou no país.

Somado a isso, as pressões do capital, via organismos internacionais, vem direcionando continuamente a participação de entes privados nas políticas públicas. Exemplo disso é o memorando do Banco Mundial para o Brasil, que ao indicar a necessidade de “aumentar o tempo de instrução e qualidade do ensino”, exige “uma melhor definição nas contas nos níveis nacional e subnacional, **um aumento da participação do setor privado e da sociedade civil na educação e no melhor gerenciamento das escolas.**” (BANCO MUNDIAL, CAS, 1997, p.124, grifo nosso)

Para compreender como se constitui a relação entre o público e o privado nas políticas públicas educacionais no Brasil, a partir dessa problemática de redefinição do papel do Estado e de forças direcionando a atuação privada nas políticas públicas, encontramos em Montaño (2008, 2010) algumas reflexões acerca das contradições que se colocam nas relações entre o público e o privado na sociedade capitalista, divididas em quatro. A primeira: “a socialização da produção e a apropriação privada de seu conteúdo”, onde cada vez mais a produção ocorre de forma social, coletiva, porém, na mesma medida, há apropriação desses produtos por parte daqueles que detêm a propriedade dos meios de produção. Assim, “a sociedade capitalista gera uma oposição entre o público (produção social dos trabalhadores) e o privado (meios de produção nas mãos dos capitalistas), o que garante a exploração e a apropriação privada do produto do trabalho alheio.” (p.28)

A segunda contradição: “a liberdade (negativa), a igualdade e justiça social” se configura no fato do liberalismo possuir uma noção formal de liberdade, pautada na

defesa da individualidade e da propriedade privada. Essa concepção pressupõe a desigualdade entre os indivíduos, visto que em um contexto de livre-mercado, motivaria as pessoas a superarem seus concorrentes (idem, p. 29). Nesse sentido o Estado aparece como regulador social no sentido de promover, por seu caráter universalizante, políticas para amenizar essas desigualdades, a fim de proporcionar condições de existência aos trabalhadores. Logo, a atuação do Estado na regulação do capital deve ser mínima, quaisquer avanços de políticas públicas no sentido de assegurar condições de justiça social são condenados como “caminho da servidão”³⁷.

A terceira contradição: o Estado como instrumento de reprodução da ordem e garantia da propriedade privada e da acumulação capitalista e essa instituição, como instrumento de desenvolvimento de formas, que visam à diminuição da desigualdade social. Nessa contradição o Estado exerce uma dupla função: “pública (diminuir as desigualdades sociais) e uma função privada (garantia do *status quo*, da propriedade privada e da acumulação capitalista,)” (ibidem, p. 30)

A quarta contradição trazida pelo autor seria: a setorialização do real no Estado como primeiro setor, no mercado como segundo setor e na sociedade civil como terceiro setor. Dessa divisão, que oculta o caráter contraditório do Estado e seu caráter de atendimento ao público e ao mercado, lança ainda uma nova categoria onde o privado se responsabilizaria pelo público (constitucionalmente atribuído ao Estado). O que decorre desse movimento é uma privatização da esfera estatal, criando o que se denomina “público não-estatal”.

Essas contradições elencadas pelo autor nos ajudam a observar alguns dos aspectos que distanciam aquilo que acreditamos como políticas públicas da oferta a partir desse modelo. Essas políticas descaracterizam o próprio Estado, que deixa a responsabilidade pela governabilidade do serviço público a cargo de entes privados, ficando responsável pelo financiamento dessas ações. Esse movimento segue em

³⁷ Friedrich Hayek, um dos principais teóricos do neoliberalismo, lançou em 1944 o livro *O caminho da servidão*, onde defende seu modelo econômico liberal, indicando que quando o Estado se ocupa de assegurar privilégios para a população através das políticas públicas, esta mesma população tende a ter sua capacidade de decisão alijada, conduzindo está a um caminho de dependência e servidão junto ao Estado.

contramão daquilo que defendemos sendo característico de um Estado democrático de direito, onde o poder público deve se responsabilizar pela promoção da igualdade social, no desenvolvimento pleno das políticas que, constituindo-se como públicas, devem ser universais. No caso das parcerias, o caminho é o inverso do que acreditamos, pois tanto a gestão quanto à própria dimensão de atendimento da política tende ao privado, levando a um esvaziamento do sentido da cidadania, como ressalta Estevão:

Em simultâneo com esta transformação do público e do sentido da própria democracia, o substrato material da cidadania tende igualmente a modificar-se, adquirindo um cunho igualmente mais privatista; ou seja, os direitos individuais tendem a ser interpretados de uma forma particular que aponta para a transformação do papel do cidadão em cliente ou consumidor, em que, portanto, o melhor cidadão será aquele que melhor se comporte de acordo com a ideologia do mercado, nomeadamente na esfera da educação (ESTEVÃO, 2004, p. 126).

Dessa forma, diante de um discurso hegemônico da incapacidade do Estado em gerir o serviço público, em especial em áreas vitais como saúde e educação, diversas medidas são propostas para superar essa situação, dentre elas o estabelecimento de parcerias entre os entes públicos e a sociedade civil organizada, em uma visão fragmentada do social. O terceiro setor, composto por entidades público-privadas, ou como juridicamente são nomeadas: organizações privadas de interesse público, (OS e OSCIPS) acaba por retirar da arena política os conflitos sociais e transforma a sociedade civil em um espaço de parcerias, esvaziando o campo político, uma vez que os cidadãos, indivíduos singulares, com seus interesses e necessidades são retirados da equação, gerando um movimento cíclico de desvalorização do público e inflação do caráter privado das políticas públicas.

Chauí (1999 p.3) ressalta que a

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

Assim, há a necessidade de se buscar uma melhor compreensão da dimensão que o privado, a partir do movimento de parcerias, vem adotando nas políticas educacionais. Delimitar os contornos desse processo, a partir das pesquisas que

vem sendo realizadas, é um dos procedimentos necessários para essa compreensão. Dessa forma buscaremos no próximo item compreender, a partir de pesquisas que trataram da temática das parcerias na educação, compreender as dimensões desse fenômeno.

5.2 AS RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

A compreensão do cenário do seu objeto de estudo se faz um dos passos essenciais para a realização de qualquer pesquisa. No campo das ciências sociais, pela complexidade das interações na sociedade, esse movimento se faz ainda mais importante. Nesse sentido, na busca pela compreensão daquilo que já vem sendo trabalhado no âmbito da pesquisa em educação sobre as relações entre o público e o privado nas políticas educacionais, realizamos um levantamento da literatura no campo das pesquisas educacionais que vem sendo elaborada a partir dessa abordagem.

Para uma melhor organização, dividimos esta seção em duas partes: na primeira levantamos os trabalhos que abordam parcerias entre os entes públicos e privados para oferta das políticas públicas educacionais em um aspecto geral, buscando, a partir desse levantamento, compreender a dimensão que esse tipo de relação vem adquirindo na implementação dessas políticas. Na segunda parte, focamos nos trabalhos que abordam o caso do PROCENTRO, Programa de educação em tempo integral para o Ensino Médio desenvolvido pelo ICE no estado de Pernambuco, e que é o modelo da proposta do PEV.

5.2.1. Diferentes dimensões da relação entre o público e o privado nas políticas educacionais

Buscando ampliar nosso horizonte de análise a partir do estudo de trabalhos que abordaram as parcerias em educação em outros estados, entes federados e níveis da educação básica, a fim de compreender aspectos comuns e dissonantes que poderiam surgir entre diferentes níveis das políticas educacionais. A fim de melhor

dimensionar esta ação, realizamos alguns recortes que melhor justificassem a escolha das obras para com relação ao nosso objeto de estudo. Realizamos uma busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES³⁸ - utilizando os descritores: “educação”, “parceria” e “público-privado”, e traçamos como recorte temporal trabalhos desenvolvidos entre 2010 e 2014. Obtivemos como resultado dessa busca um total de treze trabalhos, destes, selecionamos dez que mais se aproximavam com o nosso objeto de estudo, que apresentamos na tabela abaixo:

Quadro 2- Distribuição da produção acadêmica relação público-privado 2010/2014

Ano	Autor/a e Título	Instituição	Enfoque
2011	ZARPELON, Geovani. A relação público-privada na educação infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville/SC	UFSC - Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação.	Analisa os convênios estabelecidos para a oferta da educação infantil na rede municipal de Joinville.
2011	MORAIS, Valdete Aparecida Veiga de. Publicização/privatização da educação especial no paraná: gestão Requião 2003-2010.	Universidade Tuiuti do Paraná – Disserta�o de Mestrado Acadêmico em Educa�o.	Analisa as parcerias estabelecidas junto a entidades filantrópicas para a oferta do atendimento educacional especializado na Rede Estadual do Paraná.
2011	BRYTO, Klener Klendi Costa. O público e o privado na educa�o básica: o programa escola que vale em Barcarena	UFPA - Disserta�o de Mestrado Acadêmico em Educa�o.	Analisa a parceria estabelecida entre a Prefeitura de Barcarena e a Empresa VALE para a implementa�o do Programa Escola que VALE nas escolas públicas municipais.
2011	ROSA, Ana Carolina Pereira da Silva. "Se meu pai viesse aqui hoje nessa escola, ele não ia aprender": cibercultura e processos de ensino-aprendizagem.	UERJ - Disserta�o de Mestrado Acadêmico em Educa�o.	Estudo de caso sobre a oferta de Ensino Médio Integrado em uma escola estadual no Município do Rio de Janeiro a partir de uma parceria com um instituto privado.
2011	GOULART, Li�ge Coutinho. O projeto educativo da funda�o vale: uma investiga�o sobre o programa escola que vale.	UFJF - Disserta�o de Mestrado Acadêmico em Educa�o	Analisa a parceria estabelecida entre a Prefeitura de Governador Valadares e a Empresa VALE para a implementa�o do

³⁸ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

			Programa Escola que VALE nas escolas públicas municipais.
2011	MORGADO, Suzana Pinguello. A parceria público-privado na educação infantil: os programas PIM e Fundo do Milênio para a primeira infância.	UEM - Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação	Analizou a implementação da política para oferta da educação infantil a partir de modelos de parceria público-privada,
2011	DANTAS, Luciana Cristina Lopes. Política de gestão escolar da rede municipal de ensino de campo grande, MS: implicações da parceria público-privada (2005-2008).	UCDB - Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação	Analisa os resultados para com o modelo de gestão escolar obtidos após o encerramento de uma parceria público-privada entre o governo municipal de Campo Grande/MS e o Instituto Ayrton Senna.
2011	PEREIRA, Hildete da Silva. A certificação ocupacional de dirigentes escolares da rede municipal de ensino de campo grande MS: implicações para a gestão escolar (2001-2004)	UCDB - Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação	Buscou identificar as implicações do modelo de gestão escolar implementado através da parceria público-privada entre o governo municipal de Campo Grande/MS e o Instituto Ayrton Senna.
2012	CASAGRANDE, Ana Lara. As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas	UNESP - Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação.	Analisa as parcerias que as prefeituras dos municípios médios paulistas realizaram com entes privados a fim de ofertar a educação infantil
2012	SILVA, Jani Alves da. Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal	UEM – Tese de Doutorado em Educação	Compara os modelos de financiamento das políticas educacionais de Brasil e Portugal.

Fonte: BRASIL/CAPEL. Sistematizado pelo autor.

Pereira (2011) em seu trabalho analisou o procedimento de certificação ocupacional para os candidatos aos cargos de diretor escolar da rede pública de Campo Grande/MS. Essa certificação derivou-se de uma formação ofertada aos futuros gestores através de uma parceria da prefeitura municipal com o Instituto Ayrton Senna durante o período de 2001 a 2004. Segundo o pesquisador, essa parceria não conduziu a uma mudança na direção de um modelo de gestão escolar democrática, uma vez que o processo de seleção permaneceu por indicação governamental e o direcionamento das práticas de gestão, deu-se em uma ênfase em padrões de mercado, marcados pela eficiência e eficácia dos resultados, perspectiva que valoriza aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Em um caráter de complementaridade ao trabalho de Pereira, uma vez que participavam da mesma pesquisa, Dantas (2011) realizou uma análise da consequência da implementação da parceria com o Instituto Ayrton Senna com relação ao processo de gestão escolar, observando que mesmo após o término dessa parceria, encerrada em 2004, o modelo de gestão apregoado pela referida instituição não só continuou em voga como se consolidou ainda e se fortaleceu ao passo que a prefeitura adotou uma nova etapa no procedimento das escolhas dos gestores, denominado “acompanhamento sistemático dos gestores escolares”, que consistia em uma avaliação contínua dos resultados obtidos pelas escolas através de seus índices e resultados das avaliações de larga escala. Segundo a autora, esse novo procedimento reforçou o caráter de controle e responsabilização dos gestores escolares.

Os trabalhos de Goulart (2011) e Brytto (2011) analisaram a implementação do Programa Escola que Vale, desenvolvido pela empresa VALE através de sua fundação (Fundação Vale) e a OSCIP Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (CEDAC). Esse Programa, desenvolvido através de parcerias com municípios para a execução de projetos que visem “melhorar a qualidade da educação pública”, por meio de ações que abrangem tanto a dimensão pedagógica quanto da gestão das escolas públicas. O trabalho de Dornellas analisou de forma geral a implementação do Programa Escola que Vale, que teve ampla abrangência em pelo menos quatro estados (Espírito Santo, Minas Gerais, Maranhão e Pará) a partir do estudo da parceria realizada com o município de Governador Valadares/MG, a pesquisa de Brytto estudou os impactos do Programa na dimensão da gestão escolar no Município de Barcarena/MG no período de 2000 a 2008.

Goulart (2011) chega à conclusão em seu trabalho que o que motiva a realização da parceria no caso específico de seu estudo, além de uma busca pela legitimação da marca empresarial da Vale enquanto empresa de “responsabilidade social”, são suas ações específicas no campo da educação buscam consolidar um modelo educacional voltado para o mercado. Nas palavras da autora: “os elementos apresentados neste estudo procuram indicar que o pensamento pedagógico empresarial vem procurando totalizar na prática social concreta uma visão

hegemônica de educação e de sociabilidade, tal como propõe o neoliberalismo da Terceira Via”. (GOULART, 2011, p.89)

Já Bryto (2011) chegou a considerações semelhantes, e destaca ainda que “[...] ficou clara a estratégia do Programa em transferir o poder de comando e governança da política pública educacional da Secretaria Municipal de Educação para a entidade público-privada, deixando-a à mercê das suas influências, políticas e determinações.” (BRYTO, 2011, p. 133). A autora ainda considerou que mesmo as melhoras que ocorreram nos parâmetros da rede municipal de ensino durante a vigência da parceria, como a redução das taxas de evasão, não podem ser creditadas exclusivamente ao Programa Escola que Vale, uma vez que esse período coincidiu com o da implementação de uma série de políticas públicas federais que atuaram positivamente na construção de uma educação de qualidade, como o PDDE e o bolsa escola/bolsa família.

Feitosa (2012) realiza uma análise, a partir do materialismo histórico, dos movimentos de efetuação da lógica neoliberal na execução das políticas públicas no Brasil. Analisando o marco legal e o campo ideológico, a autora elenca como a partir da reforma do Estado na década de 1990, foi se construindo as bases necessárias para a paulatina privatização dos serviços públicos, em especial para com relação à educação. Segundo a autora:

O nosso estudo nos possibilitou detectar que o receituário internacional para que a educação se atrele cada vez mais ao setor privado utiliza-se das parcerias, favorecendo que a lógica empresarial tenha predominância nas diretrizes e planos de desenvolvimento da educação brasileira. (FEITOSA, 2012, p 81)

Os trabalhos de Zarpelon (2011), Morgado (2011) e Casagrande (2012) analisam o movimento de ampliação da oferta da educação infantil, que a partir da LDB 9394/96 vai se consolidando como etapa obrigatória da educação básica, tanto pela exigência legal quanto pelo apelo da sociedade. Essa etapa da educação básica é de responsabilidade constitucional dos municípios, estes por não possuírem recursos e estrutura para a oferta da educação infantil, têm massivamente repassando a oferta deste para instituições privadas.

O trabalho de Zerpelon (2011) teve por objetivo compreender a política de parcerias estabelecidas entre a prefeitura municipal de Joinville para a oferta da educação

infantil (creches e pré-escolas). Segundo o autor, esta política de conveniamento se desenvolve na década de 1990, tendo se fortalecido a partir de 2005. Segundo o autor, há um fomento a nível nacional para que atendimento às crianças de 0 a 3 anos seja concedido a instituições privadas, movimento que fica evidente quando considerado o fato que o FUNDEB assegura recursos para esse tipo de convênio para pelo menos até 2020. O autor ainda considera que, devido à herança assistencialista da educação infantil e ao fato de a maior parte das instituições que realizam os convênios junto ao poder público para esse atendimento tenha caráter assistencial, é a partir dessa perspectiva que a educação infantil é ofertada, com uma maior ênfase no cuidado em detrimento dos procedimentos pedagógicos para o desenvolvimento da criança.

Morgado (2011) analisou dois programas federais destinados à educação infantil que surgem a partir da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI): o Primeira Infância Melhor (PIM) e o Fundo Primeiro Milênio. A autora conclui que essas políticas de fomento e direcionamento da oferta da educação infantil têm acompanhado as diretrizes de diversos órgãos internacionais como Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, que possuem como agenda a implementação de modelos educacionais de caráter neoliberal, sobretudo nos países da América Latina. A autora conclui então que

[...] na mediação da base material constituída, uma reincidência de categorias que consolidam a identidade e a forma de atendimento à educação infantil. Estas categorias - Parceria Público-Privado; Políticas Focalizadas; Competências Familiares; Educação como Investimento e Aquisição de Capital Humano – consolidam o desenho político dos programas que atendem à educação infantil. E, por estes serem preconizados pelos organismos multilaterais, podemos considerar que suas características ideológicas, políticas e econômicas também perpassam documentos e programas. Assim, podemos concluir que a desregulamentação neoliberal de organização de Estado é representada na microestrutura e influencia o desenho político da Política de Educação Infantil no Brasil que passa a ser representada pela consecução de programas focalizados e descentralizados. (MORGADO, 2011, p.146)

Dessa maneira, considera que a preocupação desses órgãos multilaterais para com a educação nos países “em desenvolvimento”, como o Brasil, se pauta na necessidade do capital em manter certa ordem social, na qual a educação infantil torna-se etapa importante para a manutenção do *status quo*.

A pesquisa de Casagrande (2012) focou o movimento de adoção de parcerias para a oferta da educação infantil em 23 municípios paulistas de médio porte. Como recorte temporal, a autora definiu como foco de estudos as parcerias realizadas até o ano de 2009. Em suas considerações a autora destaca que “[...] todos os municípios médios paulistas analisados estabelecem parcerias com as instituições privadas que não possuem finalidade lucrativa [...], ou seja, não há nenhum novo arranjo nas relações estabelecidas entre o poder público e a iniciativa privada nos municípios.” (p. 190). A autora entende então que, se não há uma melhora no atendimento educacional a partir dos convênios, e o poder público continua por financiar este atendimento, não há motivo para que esse seja oferecido por outros entes que não os públicos. Há então a necessidade de o poder público assumir sua responsabilidade como promotor das políticas sociais.

A pesquisa de Moraes (2011) abordou a adoção de parcerias público-privadas, para a oferta do atendimento educacional especializado no período de 2003 a 2010 na rede pública estadual do Paraná. A autora destacou que durante esse período, que compreendeu a gestão do governador Roberto Requião, houve um repasse da oferta desse atendimento a instituições privadas, em especial àquelas de caráter filantrópico, e uma restrição à ampliação desse tipo de atendimento nas escolas públicas, movimento inclusive contrário às orientações dadas pelo Ministério da Educação no período, que indicava o fortalecimento da educação especial nas escolas públicas regulares.

Moreira (2012) em sua tese de doutorado realizou um estudo comparado sobre os modelos de financiamento da educação entre Brasil e Portugal. Destacando a condição desses dois países, considerados pelo pensamento hegemônico, periféricos no cenário econômico mundial, a autora destaca que existem mais semelhanças do que diferenças entre esses dois países quanto ao objeto analisado, uma vez que os governos de ambos assumiram em suas agendas as determinações dos órgãos internacionais para com o financiamento e gestão das políticas públicas. Segundo a autora

[...] as “novas” dinâmicas de produção, reprodução e acumulação do capital, impulsionadas pela financeirização, deixam o Estado livre para estimular medidas que devolvam ao capital a sua liberdade. Nesse sentido, aplicam-se as drásticas políticas de austeridade, desregulamentação, privatização e liberalização do mercado mundial que afetarão exclusivamente a área social

e as classes sociais desfavorecidas. Assistimos, assim, ao declínio do Estado-Providência para uma configuração de Estado mínimo, com a diretiva voz de arauto do neoliberalismo e uma atuação do Estado gestor e avaliador na área social. (MOREIRA, 2012, p. 299)

A autora conclui que o movimento do grande capital para uma diminuição do Estado e consequente domínio do mercado em todas as dimensões do social, consolida-se como estratégia global dos grandes oligopólios, que influenciam diretamente os órgãos internacionais e os governos dos países em seus variados níveis.

Além do fato de todos esses trabalhos realizarem um levantamento teórico acerca da reforma do Estado a partir do PDRAE, há um fator de convergência nesses estudos que se caracteriza por dois movimentos complementares: o primeiro se caracteriza pela busca por parte das instituições privadas que desenvolvem as parcerias com o poder público por uma afirmação de seu caráter de reponsabilidade social. Observando que, a grande parte dessas instituições é ligada a grandes grupos empresariais, a consolidação desta imagem de empresa responsável com o social reforça positivamente sua imagem no mercado.

O segundo movimento se caracteriza pela busca por implementar uma lógica de mercado dentro das instituições escolares, perspectiva essa que tende por aferir padrões de qualidade quantitativos, que não necessariamente conseguem expressar uma verdadeira dimensão de qualidade educacional, principalmente nas escolas públicas, onde entendemos que uma educação de qualidade está para muito além do que o sucesso nas avaliações escolares.

5.2.2 Ensino Médio, tempo integral e relação público-privado

Além desses trabalhos, e tendo conhecimento que o Programa Escola Viva seria implementado a partir da experiência de uma política similar desenvolvida no Estado de Pernambuco, realizamos então uma busca em bibliotecas e repositórios digitais de instituições de ensino superior por trabalhos que tivessem pesquisado a implementação da referida política, denominada Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental - PROCENTRO.

Nessa busca encontramos os trabalhos de Leite (2009), Dutra (2013), Braga (2013), Sardinha (2013) e Moraes (2013), conforme tabela abaixo:

Quadro 3- Distribuição da produção acadêmica sobre o PROCENTRO

Ano	Autor/a e Título do trabalho	Instituição Pesquisadora	Enfoque
2009	LEITE, João Carlos Zirporli. Parcerias em Educação: o caso do Ginásio Pernambucano	UFPE	Estudo de caso sobre o processo de implementação do PROCENTRO a partir do Ginásio Pernambucano.
2013	BRAGA, Simone Bitencourt O público e o privado na gestão da escola pública brasileira – um estudo sobre o programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú.	UFPA	Analisou os impactos do modelo de gestão escolar implementado através da parceria público-privada para desenvolvimento do PROCENTRO
2013	SARDINHA, Rafaela Campos. O PROJETO PROCENTRO E AS ESCOLAS CHARTER: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social	UFRJ	Analisou os impactos do modelo de gestão escolar implementado através da parceria público-privada para desenvolvimento do PROCENTRO
2013	DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio	UFJF/CAED	Analisou os impactos do modelo de gestão escolar implementado através da parceria público-privada para desenvolvimento do PROCENTRO
2013	MORAIS, Edima Verônica de. Utilizações das Escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral.	UFPE	Estudou o uso das EREM's pelo governo do estado de Pernambuco, buscando compreender a que interesses se destinavam a utilização destas escolas.

Fonte: Bibliotecas dos cursos de Pós-Graduação das Universidades. Sistematizado pelo autor.

O trabalho de Leite (2009) analisou o processo de gênese do Programa a partir da reforma do Ginásio Pernambucano, que se deu a partir de uma parceria público-privado entre o governo de Pernambuco e uma OS criada exclusivamente para essa reforma, que não se limitou à dimensão física da escola. A Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano (APNGP) foi criada pelo então presidente da Phillips do Brasil e se constituía pela presença de uma série de grandes empresas presentes no Estado.

O Ginásio Pernambucano teria sido escolhido para receber essa reforma por ser uma consagrada escola pública de Pernambuco, tendo sido palco da educação básica de uma série de celebridades e intelectuais do Estado. Segundo o autor, a intenção seria construir uma escola de referência e excelência, restaurando tanto a parte física como promovendo uma nova proposta de gestão administrativa e pedagógica, com atendimento em tempo integral, no molde das escolas *charter* estadunidenses. Todo o processo para a implementação dessa proposta foi permeado de polêmicas, contestações e protestos por parte da comunidade escolar do Ginásio Pernambucano, que não concordava com as mudanças propostas pelo novo modelo educacional.

Os trabalhos de Braga (2013) e Sardinha (2013) realizaram uma análise do modelo de gestão escolar proposto para o PROCENTRO. O modelo elaborado pelo Instituto Co-Responsabilidade pela Educação, com o apoio da Fundação Itaú Social, pauta-se em uma perspectiva de gestão para a excelência dos resultados, tendo por princípio uma perspectiva gerencial de gestão escolar. Ou seja, há um claro direcionamento de que a gestão deve adotar mecanismos de controle buscando manter padrões de desempenho adequados.

Além disso, Braga (2013) coloca em seu trabalho a questão da responsabilidade social, no sentido de que os entes privados envolvidos (ICE e parceiros, em especial a Fundação Itaú), que inicialmente custeavam todo o funcionamento do Programa, com exceção do salário-base dos professores, pago pela rede estadual. Porém, com o crescimento do Programa, esse valor caiu drasticamente, a ponto de em 2007 apenas 5% dos custos das escolas serem custeados pelo setor privado. A autora destaca ainda que:

[...] todo o financiamento dessa proposta sai dos cofres públicos e o Banco Itaú alardeia sua responsabilidade social e usa como *marketing* essa proposta de escolas *charter* por meio do Programa “Excelência em Gestão Educacional”. [...] além do que, [...] boa parte dos recursos que o Banco aplica em seus Programas Sociais no fundo também é público, porque vem de isenções fiscais e/ou outro tipo de renúncia (BRAGA, 2013, p. 152).

As autoras defendem então que a Fundação Itaú propõe, através do PROCENTRO, a implementação do modelo de escolas *charter* nas redes públicas de ensino, defendendo que o Estado deve custear essas políticas, porém sua gestão deve ficar a cargo de instituições privadas que possuam maior experiência e competência em

processos de gestão, tendo como parâmetros a qualidade e a eficiência. As autoras anunciam ainda que o modelo de escolas *charter* não solucionou os problemas educacionais nos Estados Unidos, e dificilmente resolveriam os brasileiros. Ao contrário, a perspectiva de gestão para resultados apenas afasta a educação pública de uma formação integral para a cidadania, uma vez que “se resume a preparar trabalhadores para eficientemente servirem ao capital” (BRAGA, 2013, p. 176)

Já o trabalho de Dutra (2013) realizou uma análise do modelo de gestão escolar do PROCENTRO a partir de um estudo comparado entre duas escolas onde o Programa foi implementado. As escolas escolhidas foram as que obtiveram o melhor (escola A) e o pior resultado (escola B) nas avaliações do Sistema de Avaliação Básica de Pernambuco (SAEPE) no ano de 2011. A intenção do autor foi verificar se o modelo gestor proposto pelo Programa havia influenciado os resultados obtidos nessas avaliações de larga escala. Em sua análise o autor entende que sim, que o modelo de gestão proposto influenciou diretamente no bom resultado da escola A, uma vez que nessa unidade de ensino a gestora e a comunidade escolar abraçaram a proposta do Programa. Já na escola B, onde durante o período de implementação do PROCENTRO, a escola trocou de diretor quatro vezes, o que não permitiu uma adaptação dessa a cultura e proposta do Programa, e isso influenciou diretamente no resultado das avaliações.

Em uma avaliação da questão exposta no trabalho de Dutra, acreditamos que faltou ao autor uma análise mais crítica do fenômeno observado, considerando-se que o próprio contexto das escolas, por ser tão diferente, não nos permite assegurar que foi o modelo de gestão adotado o responsável pelo sucesso, ou fracasso, na obtenção dos índices. Por mais que as escolas possuam uma estrutura física e de apoio semelhante, e que pertençam à mesma rede de ensino, o fato de terem passado por situações de definição dos rumos da gestão escolar tão diferentes não permite uma análise do modelo em si. Sem contar o fato de que alcançar bons resultados em avaliações de larga escala não significa necessariamente uma educação de qualidade, quando pensamos na perspectiva de educação integral que defendemos anteriormente neste trabalho.

O trabalho de Moraes (2013) realiza uma análise crítica da política de implementação e expansão das EREMs em Pernambuco. A autora considera que o modelo de

escola empregado nessa política apresenta como foco uma formação voltada para a empregabilidade, de acordo com os interesses do mercado, uma vez que aqueles que direcionam a política de tempo integral do Estado são os representantes do alto empresariado pernambucano, mediado por organismos internacionais. A consequência desse movimento se apresenta como a fragilização da juventude, uma vez que a colocação das EREMs no patamar de solução para a educação pernambucana acaba por velar as reais necessidades e problemas que envolvem essa população.

Assim, percebemos que o caso do PROCENTRO nos é relevante diante de alguns fatores que nos demonstram a proximidade do projeto pernambucano com o capixaba, como indicamos na tabela abaixo:

Quadro 4 - Similaridades entre o PROCENTRO e o PEV

PROCENTRO	ESCOLA VIVA
Proposta pedagógica e administrativa implementada por uma instituição privada: Instituto Co-Responsabilidade pela Educação.	Proposta pedagógica e administrativa implementada por uma instituição privada: Instituto Co-Responsabilidade pela Educação.
Implementação do projeto recebeu apoio de uma OS ligada ao empresariado: Associação dos Parceiros do Novo Ginásio Pernambucano (APNGP).	Implementação do projeto recebeu apoio de uma OS ligada ao empresariado: Espírito Santo em Ação.
Apresentada à população como solução para as mazelas da escola pública, que seria ineficiente e ultrapassada.	Apresentada à população como solução para as mazelas da escola pública, que seria ineficiente e ultrapassada.
Foi alvo de críticas e protestos por parte de educadores, estudantes e familiares por não se alinhar aos interesses desses para com uma política de educação pública.	Foi alvo de críticas e protestos por parte de educadores, estudantes e familiares por não se alinhar aos interesses desses para com uma política de educação pública.
Processo seletivo e carreira diferenciados para os profissionais que atuam no projeto com relação aos que atuam nas demais escolas da rede.	Processo seletivo e carreira diferenciados para os profissionais que atuam no projeto com relação aos que atuam nas demais escolas da rede.

A compreensão das problemáticas relacionadas à implementação do PROCENTRO e seus desdobramentos nas EREMs de Pernambuco nos dão alguns indícios dos contornos que esse movimento poderia delinear na implementação do Programa

Escola Viva, justamente pela sua similaridade como política. Compreendemos que por mais que haja similaridades, existem também importantes diferenças nas propostas e no próprio contexto social no qual os projetos se desenvolvem, mas entendemos que mesmo a compreensão dessas diferenças nos auxiliam em uma melhor percepção da dinamicidade do fenômeno social estudado.

Sobre os resultados dessa política, os trabalhos indicam que houve sim uma pequena melhora nos índices da rede estadual pernambucana (movimento que ocorreu também em outras redes, que não adotaram política semelhante) e uma pequena melhoria nos índices das escolas que adotaram o Programa em relação às demais. No entanto, a pequena diferença nesses índices não justifica os grandes problemas decorrentes da política, dentre eles:

- A elevação do gasto público para adequação de prédios e ampliação da rede, além de dar conta do novo modelo de gratificação salarial dos profissionais das escolas, uma vez que o apoio financeiro dos entes privados envolvidos foi limitado aos dois primeiros anos de implementação do Programa;
- Precarização do trabalho docente, em decorrência do controle e pressão para atingir as metas;
- Com a ampliação do PROCENTRO muitas unidades passaram a não receber mais os recursos necessários para manter-se, precarizando a estrutura física que deixou de atender as condições iniciais do Programa;
- Com a ampliação do Programa e o passar do tempo, não deu conta de atender a proposta de educação integral, os estudantes participam das disciplinas da base nacional comum pela manhã e no período da tarde recebem reforço nas disciplinas que representam baixo desempenho nas avaliações.

Ou seja, enquanto política educacional, o PROCENTRO e as EREMs não deram conta de sua proposta de educação integral em tempo integral, causando grandes transtornos para a educação pernambucana. Há de se estranhar então que haja um empenho tão grande em apresentar esse modelo como possibilidade de solução para as propagadas mazelas da educação capixaba.

Ainda no movimento pela busca de elementos que auxiliem a análise de nosso objeto de estudo, encontramos a partir dos trabalhos analisados anteriormente outras pesquisas e bibliografias que nos permitiram um maior aprofundamento sobre a temática das parcerias na educação, e esses nos auxiliaram na percepção de como esse movimento consegue alcançar inúmeras dimensões do fenômeno educativo. Temos por exemplo, os trabalhos (Peroni, 2006, 2008, 2010; Peroni e Adrião, 2008, 2009; Peroni; Oliveira e Fernandes 2009) que indicam que o modelo de políticas públicas para a educação que vem se configurando no cenário nacional, em especial após a criação do FUNDEF, se caracteriza por um movimento de passagem de sua execução, seja parcial, através das parcerias, seja total, a partir das terceirizações, para as instituições de caráter privado.

Sobre esta ótica, consideremos as observações de Carlos R. Jamil Cury (2005, p. 196):

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.

Para Cury, o movimento de delegar aos entes federativos menores (logo, com menos recursos) a responsabilidade por arcar com seus próprios sistemas de ensino, favorece a entrada do privado nas políticas públicas para a educação, uma vez que, por não possuírem condições imediatas de arcar com as premissas necessárias para o funcionamento desses sistemas, encontram nas iniciativas privadas soluções para esse problema, seja na terceirização dos serviços prestados, nos contratos de formação continuada dos profissionais da escola, nos convênios para execução de projetos pedagógicos, entre outras práticas.

Adrião e Bogli (2008) caracterizam o redesenho da oferta da educação pública como realizada a partir de uma lógica “pulverizadora”, uma vez que a “transferência de responsabilidades e gestão da educação para as pontas das esferas governamentais tem sido responsável pelo surgimento de inúmeros arranjos localmente criados” (p. 101).

Destacamos ainda o artigo de Adrião (et. al, 2016), que realiza um levantamento sobre como os grupos empresariais vêm se consolidando nas políticas educacionais através do que vem sendo chamado de Sistemas Privados de Ensino (SPE). Os SPE se caracterizam por uma cesta de produtos que vão desde material didático, formação de educadores, projetos pedagógicos e modelos de gestão, entre outros “produtos educacionais”. Assim, grandes grupos educacionais vêm criando um novo mercado nas políticas educacionais e, à custa dos recursos públicos, lucrando valores vultuosos e ainda implementando seus modelos educacionais nas escolas públicas.

No âmbito da administração escolar isso pode ser verificado, conforme afirmam Adrião e Peroni (2009), na configuração do público sendo ocupado pelo privado, em um movimento de desestatização³⁹, que se concretiza em dois sentidos: a alteração do *status* jurídico dos Conselhos de Escola, que transfere a responsabilidade da gestão da escola de uma instância estatal, logo pública, para uma nova instituição, de direito privado e a execução de parcerias entre o Estado e instituições privadas sem fins lucrativos.

Esse primeiro movimento se caracteriza, principalmente, na transformação do Conselho de Escola em unidade executora, uma entidade de caráter privado na esfera judicial e que se torna responsável pela execução dos recursos financeiros da escola a partir do movimento de descentralização dos processos de gestão escolar. Se à primeira vista isso pode parecer benéfico, uma vez que concede à própria unidade escolar a possibilidade de gerenciar seus recursos financeiros, na prática isso não se consolida. Os motivos para isso são dois: esses recursos devem ser executados em consonância com as prioridades da escola, definidas pelos próprios programas de distribuição desses recursos (PDDE⁴⁰, PEDDE⁴¹). Há ainda, com relação à gestão desses programas, o fato desses serem orientados por

³⁹ Nome dado pelas autoras ao movimento de transferência de responsabilidade das políticas públicas do Estado para entes privados através dos movimentos de privatização, terceirização e publicização.

⁴⁰ Programa Dinheiro Direto na Escola, do Ministério da Educação.

⁴¹ Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo.

diagnósticos (dados do censo, avaliações de larga escala) pautados na perspectiva de qualidade total, buscado assim estabelecer suas diretrizes em acordo com o mercado em detrimento das reais necessidades da população escolar.

Um segundo movimento se dá no esvaziamento do Conselho de Escola enquanto espaço democrático, em especial nos sistemas em que não há eleição para diretor escolar. Pela falta de cultura democrática, mesmo com a existência do espaço CE, geralmente o papel de decisões se configura no diretor escolar, que se apresenta como preposto do Estado, desmobilizando o coletivo a partir de uma relação vertical e desigual dentro do espaço colegiado.

Um dos entraves que se percebe na construção de contrapropostas a esses programas é que, como eles apregoam a participação democrática como fundamento de suas propostas, as críticas e restrições à implementação desses modelos tendem a ser muito tímidas, uma vez que “o discurso enfático acerca da participação como aspecto central da democracia tende a ser referendado nos dias atuais por quase todos os participantes mais ativos nas arenas políticas” (COSTA, 2001, p. 42).

Problematizando essa questão, encontramos elementos em Elias (2000) que nos auxiliam a perceber indícios importantes para análise. Em sua pesquisa sobre os Estabelecidos e os *Outsiders*, argumenta que nas diversas interdependências humanas existem grupos estabelecidos, aqueles que possuem uma condição hegemônica em dada configuração, geralmente, mas não exclusivamente, derivada de um poder econômico. No mesmo sentido, existe o grupo (ou grupos) *outsiders*, aqueles que estão colocados, pelos *status* social, em uma condição de marginalidade. Como colocado nos trabalhos citados neste capítulo, há uma tendência em desvalorizar a participação daqueles que não fazem parte do grupo estabelecido, utilizando a própria condição de marginalidade como pressuposto para a marginalização:

Mas os sintomas de inferioridade humana que os grupos estabelecidos muito poderosos mais tendem a identificar nos grupos *outsiders* de baixo poder e que servem a seus membros como justificação de seu *status* elevado e prova de seu valor superior costumam ser gerados nos membros do grupo inferior - inferior em termos de sua relação de forças – pelas próprias condições de sua posição de *outsiders* e pela humilhação e opressão que lhe são concomitantes.

Percebe-se que essa inferioridade nada mais é do que uma condição dada por uma relação desigual de poder. Nada em sua essência determina a incapacidade dos membros do grupo inferior (na relação de poder, como destaca Elias), enquanto cidadãos, de se fazer ator de seus processos sociais, com a mesma propriedade que aqueles que estão nos grupos superiores. Nesse sentido, Arroyo (2007) complementa esta ideia nos dizendo que

[...] as análises dos pensadores políticos insistem que as dificuldades para uma maior participação popular não devem ser postas nas camadas populares, no seu despreparo para a cidadania, como insiste o pensamento pedagógico, mas elas estão na privatização do poder e no caráter excludente das instituições econômicas e políticas, entre elas o próprio Estado (p. 72).

Há um grande leque de significados e de experiências de participação na prática social, sobretudo na educação. Essas podem – e devem - exercer sua potência de criação nas práticas dialógicas da administração escolar. Porém, muitos exemplos de gestão escolar ainda sinalizam e perpetuam um processo de participação como colaboração de mão única, de adesão e de obediência à direção da escola, onde as decisões estão previamente tomadas, os objetivos anteriormente estabelecidos e a “participação delimitada a priori” (BORDIGNON; GRACINDO, 2001).

Nesse modelo de participação subordinada perdem-se duas condições básicas para uma efetiva participação: a possibilidade de o sujeito poder influenciar nas decisões da escola; e a conseqüente corresponsabilidade com os acertos e desacertos do processo educativo. Com estes elementos, a participação adquire caráter democrático e torna-se propiciadora da ação comprometida dos sujeitos sociais. Porém, não podemos confundir a corresponsabilidade aqui colocada, no sentido de empoderamento e participação, com o sentido que vem a adquirir através dos processos descentralizadores da gestão escolar, que vem a desresponsabilizar o Estado dos fracassos e fragilidades às quais a escola pública está sujeita. Daí a necessidade de defesa de uma perspectiva de gestão escolar democrática na qual abordamos anteriormente, que vise à socialização do poder na escola, de maneira que todos os atores se articulem em um movimento de construção e contestação, para que os interesses da população à qual a política educacional se destina se sobrepujam aos interesses do Estado em sua materialização.

Há que se destacar que, por mais que os estudos até aqui apresentados sobre a temática parceria público-privado na educação coloquem esse tipo de movimento em um lugar problemático por conduzirem a uma proposta de políticas educacionais que reduz a responsabilidade do Estado e tende a implementação de uma lógica de mercado nas dimensões administrativas e pedagógicas das escolas, falamos aqui de um modelo de parceria firmado junto a instituições vinculadas – direta ou indiretamente – a empresas do grande capital. Há sim uma potência muito grande para a promoção da qualidade da educação pública por meio da realização de parcerias, desde que elas se caracterizem por complementares à ação do Estado, e não substituindo seu papel como agente provedor dos direitos fundamentais, como ressalta Cavaliere:

A participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar. Desde que não represente uma nova modalidade de privatização daquilo que deve, por determinação constitucional, ser público. (CAVALIERE, 2007, p.1032)

O grande problema, então, é quando interesses particulares passam a incorporar a dimensão das políticas públicas, sobretudo na educação, transformando-as (ou pulverizando, como ressalta a autora) em ações fim de caráter privado. Diante disso, a pergunta presente em nosso primeiro capítulo se torna ainda mais pertinente: **“de que maneira se configura a relação entre o público e o privado na implementação do novo modelo de educação em tempo integral para o ensino público da rede estadual do Espírito Santo, e qual sua implicação para a gestão escolar?”**

5.3 O PÚBLICO E O PRIVADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESPÍRITO SANTO

Mantendo-nos no movimento a fim de compreender melhor os percursos que constituíram a política educacional de escolas em tempo integral (turno único) no Estado do Espírito Santo através do Programa Escola Viva, realizamos um levantamento de outras ações relacionadas à política educacional que foram desenvolvidas a partir de parcerias entre o governo e instituições privadas.

Entendemos a necessidade de trazer à tona essa questão por termos ciência, a partir de nossa prática profissional, da existência de uma série de ações, programas e serviços que foram repassados ao âmbito privado, e que esses superam uma única dimensão do fenômeno educativo, estando presente desde o planejamento e execução curricular até a gestão escolar e prestação de serviços auxiliares.

Toda política é fomentada por pessoas, em suas interdependências. Algumas possuem um maior poder nessa relação, estando elas, normalmente, posicionadas nos cargos mais altos do poder público. Essas pessoas elaboram suas propostas a partir de determinada visão de mundo, de uma visão da ação do Estado e qual seu papel na garantia dos direitos. São jogos, nos quais interesses antagônicos disputam o direcionamento dessas políticas. No caso específico do governo do Estado do Espírito Santo, em especial na educação, há uma tendência muito forte do direcionamento das políticas educacionais serem direcionadas por interesses privados.

Buscamos então, nesse breve levantamento, compreender um pouco desse movimento de parcerias e repasse ao privado dos serviços públicos da educação, que já vem ocorrendo nas políticas do Estado há algum tempo, com o intuito de buscar elementos que nos auxiliem na análise do nosso objeto de estudo. Para termos uma noção de como esse movimento de adoção de parcerias vem se realizando junto à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, destacamos alguns programas e projetos desenvolvidos a partir de 2010 nesta modalidade:

Quadro 5- Ações desenvolvidas em parceria entre a SEDU e instituições privadas

Programa	Instituição Parceira	Objetivo	Abrangência/Ano
Programa Entre Jovens	Fundação Unibanco	Ofertar atendimento educacional complementar a estudantes do ensino médio.	Ensino Médio 2010/2014
Multicurso Matemática	Fundação Roberto Marinho	Formação continuada para professores de matemática	2008/2012
Programa Jovens Urbanos	Fundação ITAÚ Social/ CENPEC	Ofertar atividades culturais e de lazer a partir de convênios de cooperação com instituições locais.	Ensino Médio 2010/2014
Educadores em	Associação Educacional	Ofertar formação para os	2014/2015

Ação	Labor/ SunCoke Energy do Brasil	pedagogos que atuam nas escolas estaduais no município de Serra, com a temática “O Pedagogo Como Agente Articulador do Processo Pedagógico na Escola”.	
Programa Educação em Valores (MindEduca)	ArcelorMittal	Formação socioemocional para educadores das escolas da rede estadual	2014
Programa Coordenadores de Pais	Fundação ITAÚ/ FUCAPE/ ES em Ação	Implementa a figura do Coordenador de Pais nas escolas estaduais do Espírito Santo	Educação Básica – 2013/atualmente
Aceleração da Aprendizagem	CENPEC/ Fundação Volkswagen	Programa de correção de Fluxo escolar	Ensino Fundamental I (terceiro ao quinto ano) e II (sexto ao nono ano) – 2013/2014
Ações Junior Achievement	Associação Junior Achievement Espírito Santo e Empresas	Ações de formação para desenvolver o protagonismo juvenil dos estudantes	Ensino Fundamental e Médio. As ações são desenvolvidas desde 2002.
Programa Jovem de Futuro	Fundação UNIBANCO	Formação de gestores e professores para adoção de um modelo de gestão escolar específico estabelecido pela fundação UNIBANCO.	Ensino Médio – 2015/atualmente
Escola Viva	ICE/ES em Ação	Implementar escolas de tempo integral	Ensino Médio – 2015/atualmente

Buscando compreender a dimensão empreendida nessas ações, abaixo sintetizamos seus enfoques:

a) Multicurso Matemática: é um Programa educacional para formação de professores que lecionam a disciplina de matemática. Desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho, tem por objetivo estimular “os educadores a ampliar competências e modificar suas práticas de ensino” (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2016).

b) Jovens Urbanos: metodologia educacional promovida pela Fundação Itaú Social em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Tem por objetivo fornecer ações diferenciadas de cultura, esporte e ações comunitárias por entidades próximas às escolas e residências dos estudantes. Segundo o CENPEC (2016), o Programa “implementa e

dissemina tecnologias de trabalho com juventude por meio de processos de formação de profissionais que atuam com o público jovem, amparados na tríade conceitual: ampliação de repertório, inserção produtiva e participação na vida pública [...]”.

c) Entre Jovens: o Programa foca no atendimento de reforço escolar nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Tem como justificativa o fato de que “O bom desempenho escolar depende do domínio de competências e habilidades que venham a ser pré-requisitos para as novas aprendizagens” e “Língua portuguesa e Matemática são disciplinas fundamentais para as demais áreas curriculares” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p.07).

d) Educadores em ação: formação continuada para pedagogos do município da Serra: desenvolvida pela SUNCOKE e Labor Educacional. Nesse projeto, o intuito é a formação dos pedagogos da rede estadual que atuam no município de Serra “para aprimorar, com autonomia, a formação continuada de seus professores para que estes atuem com seus alunos de modo significativo.” (LABOR, 2016).

e) Coordenadores de pais: baseada na experiência de uma das ações da reforma do sistema de ensino de Nova York, esse Programa consta da contratação de um funcionário (no caso do Espírito Santo, a contratação é realizada pela FUCAPE e pela Fundação Itaú), que irá atuar na integração entre a família e a escola. Segundo o manual do Programa “O envolvimento da família como parceira da escola pode fazer toda a diferença na vida do estudante. Pesquisas confirmam que esse envolvimento incentiva uma atitude positiva dos alunos em relação à escola e à educação de forma mais ampla” (FUNDAÇÃO ITAÚ, 2015, p.8), porém “famílias com menor escolaridade e/ou em situação de maior vulnerabilidade tendem a se envolver menos na escolaridade dos filhos” (p.9). Frente à incapacidade da maior parte das escolas de organizar estratégias para fomentar a participação das famílias – segundo o manual do Programa, de que haja um profissional treinado para realizar esse movimento.

f) Aceleração da Aprendizagem: o Programa de correção de fluxo, “Ensinar e Aprender”, é uma tecnologia educacional elaborada pelo CENPEC a fim de

promover a regularização da idade escolar de alunos que estejam em situação de defasagem idade-série de mais de dois anos. O Programa, que tem por foco a formação dos profissionais para aplicação da tecnologia (baseada no uso de apostilas e desenvolvimento de atividades previamente estabelecidas) é previsto para ser executado durante dois anos letivos, sendo que ao final desses o aluno estaria apto a concluir a etapa de ensino correspondente (primeiro ou segundo ciclo do ensino fundamental).

g) *Ações Junior Achievement*: A Associação Junior *Achievement* Espírito Santo (AJAES) é uma OS, que desenvolve uma série de ações voltadas para o empreendedorismo dos jovens estudantes das escolas públicas. Por meio de um acordo de cooperação técnica, a AJAES conta com o apoio do empresariado e de profissionais voluntários para desenvolver suas ações, que em sua maior parte estão voltadas para promover nos jovens estudantes uma educação pautada nos valores do mercado.

h) Programa Jovem de Futuro (PJF): É uma proposta de implementação de um novo modelo de gestão escolar, conforme informa o próprio *site* do Instituto UNIBANCO na apresentação do projeto: “O projeto Jovem de Futuro utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). A ideia básica parte do pressuposto de que não existe organização, sobretudo uma instituição voltada para o interesse público, sem uma qualificação técnica e social da gestão.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Com relação ao PJF é que sua concepção inicial seria articular as ações do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI - a partir desse modelo de gestão; porém ao assumir o governo, a atual gestão (2015-2018) suspendeu as ações do PROEMI nas escolas rede estadual. Sobre o Programa Ensino Médio Inovador, esse foi instituído pela portaria MEC nº 971 de 09 de outubro de 2009, com o objetivo de “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2013). A partir da adesão

das secretarias estaduais de educação, as escolas elaboram uma proposta de redesenho curricular na plataforma PDDE Interativo⁴² e a partir desse recebem recursos do MEC para implementação dessas propostas, que como indica o manual do Programa, tem como um de seus objetivos a ampliação dos tempos escolares dos estudantes do Ensino Médio.

Com o movimento de suspensão das ações do PROEMI pela SEDU, as ações do PJF se concentram então apenas na gestão dos resultados dessas escolas, a fim de melhorar o rendimento nos índices e avaliações de larga escala das escolas de Ensino Médio.

i) Programa Escola Viva: Nosso objeto de estudo. Propõe um novo modelo (pedagógico e administrativo) para as escolas estaduais, que atenderiam em tempo integral (turno único).

Entendemos importante destacar essas ações, assim como resumir seu campo de atuação, a fim de observar como a relação da SEDU com instituições privadas para a execução de ações relacionadas à educação se estende, em número e variedade. Percebe-se então que, para um curto espaço de tempo, temos uma quantidade considerável de ações e programas realizados mediante parcerias com instituições privadas. Cabe um destaque no fato de que em todas essas, as instituições parceiras estão diretamente ligadas ao mercado, pertencendo a alguma instituição financeira ou empresarial.

Há de se observar que existe, nos discursos presentes nos manuais e portais eletrônicos nos quais buscamos as informações sobre as ações, um discurso bem articulado com a ideia da necessidade da “ação da sociedade civil organizada” agir a fim de sanar as mazelas presentes no serviço público.

Todas essas partem da premissa que a escola pública é ineficiente, com ênfase em um modelo de eficiência pautado na lógica empresarial/mercantil, como destaca o objetivo do Programa Educadores em Ação: “Esse projeto ofereceu subsídios

⁴² Plataforma online do MEC para gestão dos recursos destinados às escolas públicas através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

teórico-práticos aos coordenadores pedagógicos para que cumprissem suas atribuições de **modo efetivo**, principalmente formação continuada de seus professores, visando um ensino de qualidade para seus alunos”. Percebe-se que há uma idealização da incapacidade dos profissionais e comunidades que estão fazendo a escola de se organizarem e buscarem soluções para seus problemas, daí a necessidade da intervenção de um pessoal “especializado” em educação, trazendo receitas prontas para os problemas, ofertando de bandeja essas soluções, mesmo que esses especialistas não sejam/estejam das/nas escolas.

Além disso, a adoção da perspectiva de qualidade total, a premissa dessa perspectiva gerencial nas políticas públicas, tende a ser problemática já em sua própria essência. As políticas públicas, em especial as que tangem aos direitos sociais, têm a missão de corrigir, mesmo que minimamente, as distorções históricas existentes em nossa sociedade. Adotar padrões mínimos de qualidade tem significado assegurar o mínimo possível aos desiguais (ARROYO, 2011), ou seja, os direcionamentos dessa perspectiva vêm conduzindo as políticas públicas, que têm por premissa assegurar a garantia dos direitos básicos (e conseqüentemente, a dignidade) de todos os cidadãos a patamares mínimos de ação, a fim de cumprir o dever legal do Estado e a mínima manutenção na ordem social. Essa postura vem a afetar exatamente os mais desamparados, que por falta de recursos e possibilidades, dependem exclusivamente da ação do poder público para ter acesso a esses serviços.

Há ainda que destacar que o Governo do Estado do Espírito Santo já vem repassando há algum tempo a execução dos serviços de apoio escolar para empresas privadas. Rodrigues (2011) retratou, em sua dissertação de mestrado, que o Espírito Santo foi pioneiro no movimento de terceirização da gestão do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e que esse movimento significou a fragilização de uma importante política pública para a educação, conquistada com muita luta dos militantes pela educação de qualidade (mesmo que algumas vezes contraditória), uma vez que ao repassar a gestão a essas empresas, que visam ao lucro, houve uma redução na qualidade do serviço ofertado, visto que para reduzir os custos (e aumentar o lucro) as empresas reduziram desde o número de merendeiras até a quantidade de alimento servida por aluno.

Outros serviços, como os de vigilância e limpeza também são terceirizados, além disso, podemos destacar novamente o processo de escolha dos diretores, que é realizado por uma empresa privada de recursos humanos. Cada uma dessas parcerias possui uma enormidade de significações a serem estudadas na busca pela compreensão de suas finalidades, intencionalidades e resultados.

Outro fato que exemplifica as contradições existentes nesse movimento de parcerias é com relação à suspensão das atividades do PROEMI a partir da assunção da atual gestão da SEDU em 2014. Considerando que, a secretaria com essa medida deixou de ofertar as ações de um Programa oriundo do próprio Ministério da Educação, que contava com a destinação de recursos diretos à escola para a ampliação dos tempos escolares do Ensino Médio. E isso justamente quando a bandeira de sua política educacional é a adoção de um modelo de escola de tempo integral para essa modalidade de ensino. A contratação dos profissionais para execução das ações do PROEMI nas escolas, em contrapartida por parte das secretarias na adesão ao Programa, seria custosa demais, para que a SEDU deixe de lado um Programa que oferece atender justamente aquilo que ela própria anuncia como prioridade para as políticas educacionais em seu governo: a ampliação dos tempos escolares e o redesenho curricular das escolas de Ensino Médio? Ou o discurso dessas prioridades só cabe especificamente às Escolas Vivas?

Esse levantamento sinaliza como, o discurso e a prática de ações de privatização do serviço público estão enraizados no governo estadual, em especial na SEDU. O intenso relacionamento com instituições ligadas a grupos empresariais representa exatamente o que se busca combater nas políticas educacionais: a direção dessas por entes privados.

6. FIGURAÇÕES E INTERDEPENDÊNCIAS NO PROGRAMA ESCOLA VIVA

Os seres humanos produzem sua vida em sociedade de forma coletiva. Os seres humanos, a partir de suas necessidades, são direcionados uns aos outros de diversas maneiras. Esse movimento é estabelecido a partir de diversos arranjos sociais, que Elias (2006) veio a nomear de figurações (ou configurações). As figurações se pautam por um nexu estrutural, por alguma característica que seja o elo entre os sujeitos para a formação daquele conjunto específico.

Elias (1993) também compreende que há uma relação de interdependência entre o indivíduo e a sociedade, sendo impossível se compreender qualquer um dos dois sem analisar esta relação. Não é possível compreender o homem sem o contexto social de sua existência, assim como não é possível compreender a sociedade sem se considerar os homens que a compõe.

Uma característica marcante de toda figuração é a balança de poder que é estabelecida a partir dos sujeitos que a compõe. Para Elias (2006), o poder sempre estará presente em qualquer relação humana, e ele se estabelece da relação e na relação. Além disso, ele é variável, pois conforme os indivíduos se movimentam, acabam influenciando os movimentos dos demais membros daquela configuração. Dessa forma, Elias defende que o poder econômico não é o único responsável pelas mudanças sociais, mas mais uma das forças motrizes que impulsionam os movimentos dos indivíduos em suas relações.

Adotando esses pressupostos, passaremos então, nesse capítulo, a análise do PEV, levando em consideração os indivíduos que se relacionam na configuração específica do programa, o contexto e os jogos de forças estabelecidos a partir dessas relações, a fim de compreender os direcionamentos dados e os interesses presentes para a implementação e condução da política em análise.

6.1 O CONTURBADO CONTEXTO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA VIVA

Como tratamos na introdução deste trabalho, o Programa Escola Viva se consolidou como uma das principais bandeiras da campanha do atual governador Paulo Hartung nas eleições estaduais de 2014. Com uma plataforma política que indicava a austeridade na gestão e desenvolvimento das políticas públicas essenciais, em especial a educação, o PEV figurou como solução para um sistema educacional fracassado. Mas afinal, do que se trata o PEV? Trazendo um modelo de escola em tempo integral, com proposta pedagógica e administrativa elaborada por uma instituição privada, o Instituto Co-Responsabilidade pela Educação, ele é definido como:

Um programa que prepara, descobre e trabalha os diversos potenciais. Com gestão, pedagogia e monitoramento de resultados adequados, a escola viva implementa um novo modelo de escola pública. Estudantes e professores vão desenvolver juntos às competências que a vida e o mercado exigem. (ESPIRITO SANTO, 2016)

Assim, a principal aposta do Governo do Estado para solucionar os problemas educacionais é a implementação de um novo modelo escolar, em tempo integral, com uma proposta pedagógica voltada para atender as exigências do mercado. Isso tudo através de uma parceria público-privado onde a gestão pedagógica e administrativa dessas unidades de ensino fica sob a responsabilidade de uma instituição privada.

O Programa Escola Viva inaugurou sua primeira escola, o Centro Estadual de Ensino em Tempo Integral São Pedro, no dia 03 de agosto de 2015. Porém, muitos movimentos e controvérsias ocorreram no campo político e social antes dessa inauguração. Ao assumir o mandato em 2015, como apresentamos na introdução deste trabalho, o governador adotou um discurso de crise, onde haveria uma redução na arrecadação do Estado e uma descompensação nos gastos públicos, como o próprio governador indicou em seu discurso de posse⁴³,

Em nosso Estado, será necessário ajustar as contas públicas, contendo a expansão das despesas correntes e recuperando a boa gestão sobre a capacidade de arrecadação do Estado. Para dar conta desses desafios

⁴³ Reproduzido parcialmente no DIOES de 05 de janeiro de 2015

temos uma agenda significativa, conforme disse. Ainda ontem anunciamos medidas iniciais importantes, como a criação de grupos de trabalho para revisão do Orçamento 2015, e para formulação de uma Política Estadual de Gestão. (DIOES, 05 de janeiro de 2015).

A promulgação do decreto 3755-R de 02 de janeiro de 2015 significou, entre outra série de medidas, a redução da destinação de recursos para manutenção de políticas públicas essenciais. O discurso da crise e necessidade de cortes era constantemente repetido, agora na apresentação do plano de governo na ALES⁴⁴:

Entre 2012 e 2014, a expansão foi de 16% nas receitas e de 29% nas despesas. Como qualquer chefe de família tem consciência, como todas as donas de casa sabem, é insustentável uma situação de despesas crescendo o dobro do orçamento doméstico

Porém, apesar desse discurso, a corrida para implementação de uma de suas principais bandeiras seguiu a todo vapor. A propaganda na televisão e nos jornais impressos era constante, demonstrando uma clara intenção de promover uma imagem positiva do projeto à população de maneira geral, visto as manifestações contrárias que surgiam por parte das comunidades estudantis, profissionais e acadêmicas. Em cada anúncio ou entrevista dada pelo governador ou pelo secretário de educação, o Programa Escola Viva aparecia com grande destaque, como na apresentação do plano de governo para a ALES, (curiosamente o mesmo discurso da citação anterior onde o mesmo indicava a necessidade de cortes nos gastos públicos):

Nesse sentido, passamos a citar algumas ações de áreas prioritárias. Ao final desta sessão, assino projeto de lei reformulando o ensino médio. Pretendemos criar a Escola Viva, para capacitar a juventude de forma dinâmica, atraente e conectada com as demandas da vida atual. Viabilizando toda uma estrutura física e de pessoal para a Escola Viva, os estudantes terão um período de turno único, com permanência de 9h30min.

Após essa ampla campanha na imprensa e onde se fizesse possível, o Projeto de Lei Complementar 04/2015 foi apresentado à Assembleia Legislativa do Espírito Santo (ALES) no dia 04 de março de 2015. A apresentação do projeto gerou uma série de protestos, em especial por parte de educadores e professores das escolas que estariam sendo sondadas para integrar o Programa. A comunidade estudantil secundarista, em especial os alunos do Colégio Estadual do Espírito Santo se manifestaram, mais de uma vez, em frente à ALES contra a proposta.

⁴⁴ Reproduzido na íntegra no DIOES de 05 de março de 2015.

Professores e alunos apresentavam, além das razões que elencamos na introdução deste trabalho, outros motivos para se posicionarem contra a implementação do Programa, em especial o fato de que esse provocaria uma série de transtornos aos profissionais e aos estudantes das escolas contempladas:

- a) O que seria feito com os professores que atuam com contrato de designação temporária nessas escolas, uma vez que o projeto prevê somente a atuação de professores efetivos?
- b) E quanto aos professores efetivos que possuem vínculo com outra rede de ensino, observando que o projeto previa dedicação exclusiva?
- c) A transformação destas escolas em unidades de atendimento em turno único reduziria a oferta de vagas. O que seria feito com os estudantes excedentes que já são alunos dessas escolas? Seriam transferidos? Para onde, se o quadro de vagas já é deficitário?

Além desses questionamentos que inflavam os ânimos daqueles que criticavam o projeto, outro fator que acentuou as manifestações contrárias foi que em menos de duas semanas, na sessão do dia 16 de março da ALES, foi aprovado o regime de urgência do PLC 04/2015. A intenção do governo era que o projeto fosse aprovado na sessão do dia seguinte, que se realizaria logo após uma audiência pública sobre o Programa Escola Viva, que seria realizada à tarde. Porém, educadores e estudantes se mobilizaram e lotaram o plenário e os corredores da Assembleia, protestando contra a implementação do projeto. Durante a audiência pública, que na verdade se caracterizou por uma campanha de promoção do PEV, foram muitas as manifestações contra a votação da lei que estabeleceria o Programa. Com tamanho apelo da população, na sessão da tarde os deputados acabaram por deliberar pedido de vistas do PLC, retirando o regime de urgência do mesmo.



Imagem 1 – Alunos do Colégio Estadual do Espírito Santo protestam em frente a ALES contra a Escola Viva⁴⁵.

Durante o período de tramitação do projeto de lei pela Assembleia Legislativa do Estado, foram realizados encontros das lideranças estudantis e de representantes do sindicato dos professores com representantes da SEDU para debater sobre a proposta. Nesse mesmo movimento, deputados da ALES realizaram uma série de audiências públicas em diferentes partes do Estado para debater a situação das políticas educacionais, tendo como um dos focos de discussão o Programa Escola Viva.

Após uma manobra realizada pelo presidente da ALES, que mobilizou o andamento do processo referente ao PLC 04/2015 nas respectivas comissões e após 100 dias de tramitação, o mesmo foi apresentado para votação na sessão plenária do dia 10 de junho de 2015, tendo sido aprovado por 22 votos a favor e apenas 03 contrários. Porém, muitas das questões movimentadas pelas comunidades escolares foram atendidas, sendo a principal delas o fato do Programa iniciar com apenas uma escola piloto, em uma nova unidade de ensino, o que não causaria transtornos, *a priori*, a nenhuma comunidade escolar.

⁴⁵ Fonte: <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/03/protesto-contra-escola-viva-reune-alunos-pais-e-professores-no-es.html> . Acesso em 25/03/2015.

Porém, outra polêmica surgiu, desta vez com relação ao prédio que poderia ser escolhido para a implementação da unidade piloto, conforme noticiava um dos jornais de circulação da grande Vitória:

Ainda não há confirmação oficial, mas os comentários são de que o projeto seria implantado no antigo campus da FAESA de São Pedro, em Vitória, o que vem causando desconfiança nos meios políticos sobre as reais intenções da proposta. A indicação do espaço seria uma imposição da ONG ES em Ação, que é a financiadora do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE), já que um dos membros da ONG, Alexandre Theodoro, seria o dono do prédio onde seria implantado o projeto-piloto. (Jornal Século Diário, em 10/06/2015)

E o noticiado se confirmou, o local selecionado para a implementação da primeira Escola Viva acabou sendo o prédio do antigo *campus* da FAESA na região de grande São Pedro, que havia sido recentemente desativado. Como consta na notícia, a escolha por esse prédio em específico gerou muita controvérsia. A região escolhida atendia à proposta do Programa, que era priorizar o atendimento às populações mais vulneráveis, uma vez que a região da grande São Pedro concentra o maior número de famílias carentes da capital capixaba. Contudo, a polêmica se assenta no fato do prédio pertencer à FAESA, uma das empresas que apoiam a ONG Espírito Santo em Ação, patrocinadora do Programa Escola Viva, e o dono do imóvel ser um dos membros da ONG. Claro que muitos questionamentos surgiram, afinal foi uma solução muito pertinente para ambos os lados: o governo necessitava de um espaço com toda a estrutura para receber uma escola modelo, e a FAESA precisava dar conta de um enorme edifício sem utilidade. O prédio foi alugado através de edital de dispensa de licitação, por um valor de R\$ 63.000,00 mensais, sendo que após 30 meses o governo teria a prioridade para compra do imóvel, sendo descontados os valores anteriormente pagos como aluguel⁴⁶.

Logo foram divulgados os editais para a seleção dos profissionais que atuariam na unidade piloto e os procedimentos para matrículas dos estudantes. Porém, as coisas não ocorreram como a SEDU esperava. Não houve interesse dos professores efetivos (até então, os únicos que poderiam atuar no Programa) e também a inscrição por parte dos alunos foi muito aquém do esperado. Assim houve uma mudança de planos: com relação aos professores foi permitida a contratação de

⁴⁶ DIOES, publicado em 17 de junho de 2015, p. 4.

profissionais em caráter de designação temporária⁴⁷, e com relação aos estudantes foi permitida a matrícula de alunos oriundos de outras redes de ensino.



Imagem 2 - Inauguração da primeira unidade da Escola Viva ⁴⁸

Apesar de todos esses percalços o governo seguiu com firmeza na implementação de seu projeto modelo. A previsão do orçamento do Estado para o ano fiscal de 2016 indicava a implementação de três a cinco novas unidades do PEV⁴⁹. No fim do ano de 2015 foram anunciadas três unidades do Programa que iniciariam suas atividades para o ano letivo de 2016. As unidades seriam implementadas nos municípios de Serra, Muniz Freire e Cachoeiro de Itapemirim. A unidade da Serra funcionaria em uma escola recém-construída, que ainda não iniciara suas atividades. Já a unidade de Muniz Freire foi selecionada a partir do edital de credenciamento nº 17/2015, publicado no diário oficial de 09 de outubro de 2015,

⁴⁷ Nesse primeiro momento, para o início das atividades da primeira Escola Viva, a secretaria realizou um procedimento interno para que os professores em Designação Temporária que já atuavam na rede naquele ano letivo pudessem assumir as vagas onde não houve procura por parte dos profissionais efetivos. Mais à frente foi publicada a Lei Complementar 818/2015, no DIOES de 18 de dezembro de 2015, que alterou diversos artigos da Lei Complementar 799/2015, que instituiu o PEV. Dentre as mudanças, encontra-se a do Art. 10º: em que se estabelece que “apenas servidores efetivos” poderiam atuar nas Escolas Vivas, agora “preferencialmente servidores efetivos integram o corpo docente” dessas escolas.

⁴⁸ O Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral São Pedro, no antigo campus da FAESA na região da Grande São Pedro. Fonte: DIOES, publicado em 04 de agosto de 2015.

⁴⁹ DIOES de 01 de outubro de 2015, p. 03.

que tratava da chamada para credenciamento das unidades escolares que desejassem aderir ao PEV. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco, a partir de decisão de seu Conselho de Escola decidiu aderir ao Programa através do referido edital. Porém, no início de 2016, a comunidade de Muniz Freire foi pega de surpresa com a notícia do fechamento de duas escolas estaduais localizadas no interior do município, além da redução do número de turmas em outras escolas.



Imagem 3 - Alunos e familiares vão às ruas em protesto contra o fechamento de escolas e turmas⁵⁰

Segundo a SEDU, a ação seria necessária frente à necessidade de contenção de gastos, o fato de os prédios em que as escolas funcionavam pertencerem à Prefeitura e não possuírem espaço adequado para atender alunos de Ensino Médio, além da baixa taxa de matrículas dessas escolas. Assim, elas seriam fechadas e os alunos encaminhados para a Escola Bráulio Franco (a mesma que se tornou Escola Viva), que fica a cerca de 12 a 19 quilômetros de distância das comunidades das escolas fechadas. A fala de uma estudante publicada na matéria de cobertura dos protestos pelo jornal A Gazeta representa a insatisfação da população com a situação da educação da rede estadual no município:

⁵⁰ Alunos e familiares vão às ruas em protesto contra o fechamento de escolas e turmas nas escolas estaduais do município de Muniz Freire. Fonte: <http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/01/escolas-sao-fechadas-e-alunos-protestam-em-muniz-freire-es.html>

“Não sabemos por que fecharam. Fomos pegos de surpresa. As outras escolas ficam longe para muitos alunos. Eu não quero estudar na Escola Viva. Tenho 18 anos e já estou em busca de um emprego, estudar para o Enem, e ficar o dia inteiro na escola não dá”, afirmou a jovem, que estudava na unidade Menino Jesus. (Jornal A Gazeta, publicado em 15/01/2016)

Com relação à unidade de Cachoeiro de Itapemirim, a escola escolhida foi a EEEFM Professor Francisco Coelho Ávila Junior. E mais uma vez a problemática se dava ao fato da comunidade escolar não concordar com a implementação do Programa na unidade de ensino. Dessa vez, a comunidade alegava a incompatibilidade para aderir ao Programa no sentido de a escola atender em grande parte de seu público, alunos do ensino fundamental.



Imagem 4 - Alunos protestam contra a implementação do Programa Escola Viva em Cachoeiro e fecham acesso à BR 101.⁵¹

Para solucionar o impasse e continuar a implementação da unidade o governo promulgou a Lei complementar 818/15, publicada no DIOES de 18 de dezembro de 2015, que além de criar o regime de dedicação exclusiva para os profissionais que atuam no PEV (do que falaremos mais à frente), permite que o Programa possa agora atender turmas do ensino fundamental.

Já no norte do Estado, houve um movimento para implementação de unidades do Programa em uma escola do município de Colatina, a EEEFM Conde de Linhares. Mais uma vez essa notícia gerou muitas manifestações por parte da comunidade da escola envolvida. Dessa vez pelo fato da escola Conde de Linhares ser uma unidade

⁵¹ . Fonte: Jornal Folha Vitória, publicado em 09/12/2015.

de ensino que oferta principalmente cursos técnicos, possuindo toda uma estrutura física e de equipamentos para esse fim. A adesão da escola ao PEV deslocaria toda essa estrutura para outro prédio, que possivelmente não possuísse as mesmas condições de funcionamento. Havia ainda o fato de que a comunidade escolar temia o fechamento dos cursos técnicos, visto o movimento do Governo do Estado em fechar diversas turmas sob a alegação de reestruturação da rede escolar. Em protesto, estudantes chegaram a ocupar a escola.



Imagem 5 - Estudantes ocupam Superintendência Regional de Educação de São Mateus⁵²

Diante de toda essa manifestação das comunidades escolares e de algumas instituições ligadas à militância política pela garantia dos direitos sociais, o Ministério Público do Espírito Santo moveu uma Ação Civil Pública exigindo a reabertura das turmas que haviam sido fechadas pelo Governo Estadual, ação que foi deferida pelo juiz da Terceira Vara de Fazenda Pública Estadual. Outra ação foi movida contra a implementação do PEV na EEEFM Conde de Linhares, sendo essa deferida pelo juiz da Vara da Infância e Juventude de Colatina. Houve muita comemoração por parte das comunidades escolares, e mais um revés do Governo Estadual, em

⁵² Estudantes ocupam Superintendência Regional de Educação de São Mateus em protesto contra a implementação de novas unidades do PEV e fechamento de turmas das escolas estaduais, em especial as escolas do interior. Fonte: Site G1, publicado em 11/12/2015

especial da SEDU, na tentativa de implementação de seu projeto vitrine de maneira autoritária, sem o devido diálogo com os principais envolvidos, os usuários da política.

Indiferente às críticas, o governo anunciou mais uma unidade do Programa, no município de Vila Velha. Dessa vez a controvérsia se deu no fato do processo para doação do imóvel para implementação do projeto por parte da prefeitura do município ter ocorrido em tempo recorde, além do fato do referido imóvel já funcionar como uma escola municipal. Apesar de toda presteza do município em ceder o imóvel à SEDU para a implementação de uma unidade do PEV, por diversas questões, entre elas, a falência da empresa que iria realizar as obras de adequação do prédio, até o início do segundo semestre de 2016 a unidade de Vila Velha ainda não havia entrado em funcionamento.

Nesse meio tempo, o governo seguia com ações a fim de consolidar o PEV. Dentre elas, como sempre mais uma polêmica. Dessa vez com relação aos profissionais que atuarão no Programa. Como o regime de contratação para os profissionais do magistério em vigor considera uma carga horária de 25 horas semanais e o projeto prevê que o professor atue 40 horas semanais na unidade de ensino onde o projeto for implementado, no primeiro ano de vigência do PEV essa diferença de carga horária foi solucionada a partir do modelo de Carga Horária Especial, modalidade prevista na legislação estadual, porém não prevê incidência previdenciária, ou seja, não consta para fins de aposentadoria. A atuação nesses termos não interessou aos profissionais do quadro efetivo do magistério, tendo o governo que autorizar a contratação de funcionários temporários.⁵³ Buscando solucionar essa falta de interesse dos professores, foi aprovado um novo modelo de remuneração para os profissionais do magistério estadual, a fim de incentivar a adesão dos professores para as novas unidades do Programa: o regime de trabalho em regime de dedicação exclusiva, que além de contemplar a carga horária de 40 horas semanais completas

⁵³ Foi publicada a Lei Complementar 818/2015, no DIOES de 18 de dezembro de 2015, que alterou diversos artigos da Lei Complementar 799/2015, que instituiu o PEV. Dentre as mudanças, encontra-se a do Art. 10º: onde se estabelecia que “apenas servidores efetivos” poderiam atuar nas escolas vivas, agora vigorando o texto “preferencialmente servidores efetivos integrarão o corpo docente” destas escolas.

para fins previdenciários, ainda incidiu um adicional de 40 por cento sobre o valor das horas trabalhadas.

As críticas por parte dos profissionais e das entidades profissionais logo surgiram, alegando que essa proposta quebra a isonomia no serviço público, uma vez que gera uma forma de remuneração diferenciada para profissionais do mesmo quadro de atuação, já que os profissionais que trabalham em outras unidades de ensino que não atendem o PEV não seriam beneficiados com a mudança. O deputado estadual Prof. Sérgio Majeski, um dos maiores contestadores do Programa Escola Viva chegou a afirmar que “o cofre só está vazio para os projetos que não interessam ao governo”⁵⁴, em uma clara alusão à já citada política de cortes de gastos do Governo Estadual, que não se aplica ao PEV.

Com esse conturbado contexto político-social que envolveu a implementação das primeiras unidades do Programa Escola Viva, o que pudemos perceber é que houve uma clara movimentação por parte do Governo Estadual em impor o projeto, por se tratar de sua principal bandeira de campanha, logo, o sucesso desse significa uma grande vantagem no campo político, onde a imagem de um Programa implementado com sucesso reflete na imagem do próprio indivíduo candidato enquanto político eficiente. Entendemos também, que a proposta do projeto, em um primeiro olhar, se constitui muito chamativa: quem não gostaria de estudar ou ter seus filhos estudando em uma escola de tempo integral, com toda a estrutura física e pedagógica que esperamos das escolas públicas de qualidade? Há, porém, que se considerar que em um governo democrático as políticas devem ser implementadas através do diálogo com os cidadãos envolvidos na política, e deve, principalmente, ser de interesse desses, fato que não ocorreu na maior parte das ações para implementação do Programa. Se uma política não atende aos interesses dos cidadãos, a quais interesses ela serve?

⁵⁴ Em entrevista ao Jornal Século Diário de 14 de dezembro de 2015.

6.2 FIGURAÇÕES E INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE OS SUJEITOS ENVOLVIDOS: REDES QUE SE TRAÇAM NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA OBSERVADA A PARTIR DAS PUBLICAÇÕES

O Programa Escola Viva, como citamos algumas vezes ao longo deste trabalho, se configura em uma política de implementação do modelo de educação em tempo integral para as escolas da rede pública estadual do Espírito Santo. Esse Programa tem como cerne a parceria com uma instituição privada responsável por definir e implementar o modelo pedagógico e administrativo do Programa, o Instituto Co-Responsabilidade pela Educação. Porém, essa não é a única parceria que envolve o PEV, que ainda conta com o apoio da ONG Espírito Santo em Ação, instituição composta por grandes nomes do empresariado capixaba.

A SEDU se configura como o órgão da administração direta do Governo do Estado responsável pelas políticas educacionais. Sua estrutura básica consiste no diagrama abaixo:

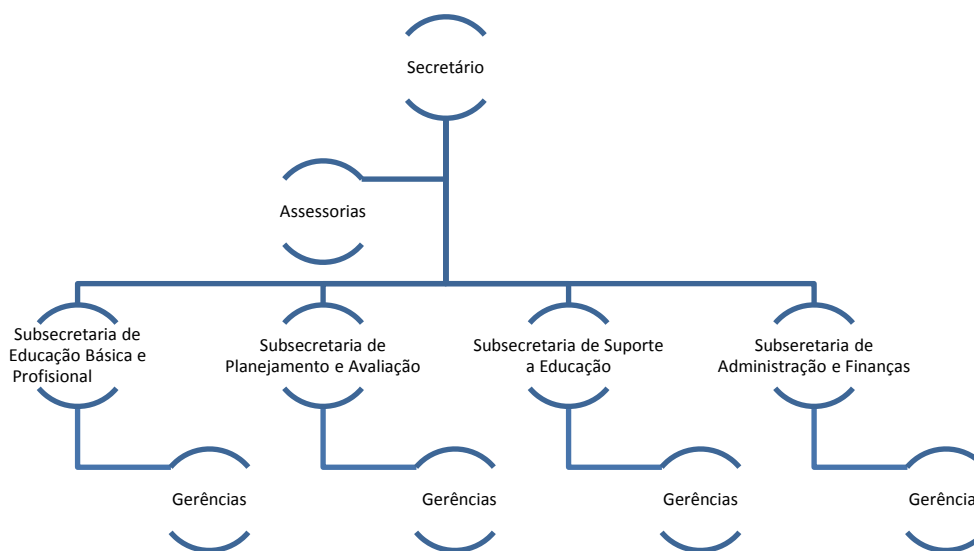


Imagem 6 - Organograma com a estrutura básica da SEDU. ⁵⁵

⁵⁵ Fonte: <http://www.acaoainformacao.es.gov.br/sedu/organograma>⁵⁵ (adaptado pelo autor)

Além dessa estrutura central, a SEDU ainda conta com 11 unidades administrativas regionais, as Superintendências Regionais de Educação. A partir da implementação do PEV foi criada uma assessoria específica para o Programa. Ou seja, foi estabelecida uma equipe ligada diretamente ao secretário (e acima das demais estruturas da secretaria). Sua criação está referenciada na lei que implementou o PEV, que em seu artigo 6º define que “a execução dos planos, dos projetos e das ações desenvolvidos nas Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único será supervisionada por unidade gerencial específica da SEDU” (ESPIRITO SANTO, 2015, Art. 6º).

Já o segundo ente envolvido na implementação do PEV, o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação – ICE – é uma entidade privada sem fins lucrativos que trabalha pela promoção da melhoria da qualidade da educação pública brasileira⁵⁶. Idealizado pelo engenheiro Marcos Magalhães, há época diretor da Phillips para a América Latina, a instituição surgiu em 2002, em prol da reforma do Ginásio Pernambucano, movimento que impulsionou o desenvolvimento do PROCENTRO, como verificamos anteriormente. Além da Phillips, a fundação do ICE contou com a participação de outras grandes empresas: Banco Real – ABN ANRO, Companhia Elétrica do São Francisco (CHESF) e da Construtora Odebrecht (LEITE, 2009).

A partir de então, o ICE foi se consolidando no campo político pernambucano, na implementação das EREMs, e com a ampliação do Programa no Estado, somado ao discurso presente no campo social da necessidade da entrada de entes privados na gestão das políticas públicas a fim de assegurar uma melhor administração dessas, a instituição foi disseminando seu modelo de Escola da Escolha para outros Estados.

A missão do ICE se apresenta como “Contribuir para o fomento do Ensino Médio público e de qualidade”, e para tanto, produz e aplica soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão através de parcerias com instituições governamentais e privadas. Tem como missão promover a melhoria da qualidade da educação básica pública através da criação e aplicação de inovações

⁵⁶ Segundo seu website: www.icebrasil.org.br

em conteúdo, método e gestão, tendo como referência, entre outras coisas, o ensino público de qualidade⁵⁷.

Para o desenvolvimento do Programa Escola Viva o ICE se apresenta como tutor ideológico o modelo de Escola da Escolha, com sua proposta pedagógica e seu modelo de gestão sendo suas criações, a partir da experiência pernambucana. Além disso, a formação da equipe técnica da SEDU e dos gestores e profissionais das unidades do PEV ficaram sob a responsabilidade do ICE.

O terceiro agente envolvido, a ONG Espírito Santo em Ação, se apresenta com a missão de “Mobilizar a classe empresarial do ES a contribuir na formação de uma sociedade melhor e mais justa”⁵⁸. A instituição, fundada em 2003, é constituída por representantes de grandes empresas do cenário capixaba e nacional, entre elas: OI, FAESA, Rede Gazeta, Garoto, Coca-Cola, Suzano Celulose, entre outras. Para a implementação do PEV, conta com o apoio específico das empresas: Águia Branca, ArcelorMittal, Fibria, Fucape, Samarco, Sicoob e Vale.

No entanto, ao longo de nossa pesquisa, não encontramos nas publicações oficiais e nem nas mídias de maior circulação do Estado qualquer indício de como se consiste esse apoio do Espírito Santo em Ação ao PEV, uma vez que todos os custos de implementação das unidades vêm sendo empregados pelo poder público. Ao contrário, como citamos no início deste capítulo, o prédio alugado para a implementação da primeira unidade do Programa pertence a um dos membros da ONG.

Entendemos então que o referido apoio nada mais é do que um “apoio moral”, no sentido de se apresentarem como proponentes também de um novo modelo educacional que seria a solução para as “mazelas da escola pública”, colocando o empresariado capixaba, por meio de sua representação institucional, como grandes agentes da transformação social.

⁵⁷ Fonte: www.icebrasil.org.br

⁵⁸ Fonte: www.es-acao.org.br

Esse entendimento se dá ao verificarmos que há no campo político capixaba um histórico de participação da ONG Espírito Santo em Ação nas proposições das políticas, desde sua fundação: na construção das agendas do Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025 (ESPIRITO SANTO, 2009) e do Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2030 (ESPIRITO SANTO, 2013). Sobre esse último, podemos observar suas propostas para a educação capixaba:

Quadro 6 - Metas para a educação no Estado de acordo com as diretrizes do Plano de Desenvolvimento do Espírito Santo 2030

Implantar projetos inovadores de gestão de qualidade nas escolas de Ensino Fundamental e Médio do Espírito Santo, compreendendo critérios de mérito e liderança, da avaliação por resultados e da integração entre as unidades de ensino;
Qualificar, valorizar e motivar os professores, por meio de formação continuada e apoio metodológico;
Garantir infraestrutura adequada e moderna a toda rede de ensino municipal e estadual;
Ampliar as oportunidades de acesso de jovens ao Ensino Médio e técnico profissionalizante e adotar medidas para assegurar sua permanência na escola, com motivação, atratividade, uso de ferramentas e modelos pedagógicos inovadores, na perspectiva empreendedora, preparando para o mundo do trabalho;
Fomentar a expansão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada ao processo de educação continuada que habilita para as novas realidades do mundo profissional, em contínua mudança;
Adequar currículos baseados em padrões de competências, por meio de um sistema modular para que atendam às exigências do mercado;
Ampliar as ações que promovam a integração entre as escolas, famílias e comunidades;
Ampliar o acesso ao Ensino Superior e à pós-graduação em todas as regiões do Espírito Santo;
Realizar pesquisas periódicas para avaliar e monitorar a oferta e a demanda por cursos de nível técnico/superior nas diferentes regiões do Espírito Santo;
Promover a formação de pessoal para pesquisa e desenvolvimento tecnológico em áreas estratégicas para a economia e para a qualidade de vida dos capixabas.

Fonte: Espírito Santo, 2013.

Lembrando que o documento Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2030, que deveria ser a construção coletiva dos objetivos para direcionamento das políticas dentro do período estabelecido, conta com um forte discurso empresarial em suas propostas para a educação. Cabe ressaltar que, dentre os autores e colaboradores na escrituração das propostas, figuram muitos poucos nomes de instituições públicas de pesquisa e ensino ou de movimentos sociais.

O discurso construído, e que cada vez mais se consolida no campo político capixaba, é o do mito da eficiência empresarial, assim definido por Ball:

Na base disso tudo está o mito político eficiente que celebra a “superioridade” da gestão do setor privado em “parceria” com o Estado, sobre e contra a modalidade conservadora, burocrática e apática de

administração do setor público. Ele “realça o contraste entre termos que retratam um passado estereotipado e demonizado e outros que oferecem um futuro visionário e idealizado” (Clarke & Newman, 1997, p. 49). Esse mito apaga as falhas “normais” e “anormais” da gestão do setor privado... e, ao mesmo tempo, romantiza e purifica as práticas do setor privado (BALL, op. cit, p. 1117).

Observando o documento Orientações Estratégicas do Governo do Estado (Espírito Santo, 2015c) para o período 2015-2018, na seção que tange à educação, nota-se claros direcionamentos de um forte direcionamento do Estado para com a esfera privada e o mercado de trabalho, uma vez que apontam a adequação da oferta do ensino à demanda do mercado de trabalho e a necessidade de se adotar modelos de gestão das escolas públicas pautados na eficiência e busca por melhores resultados.

Considerando que esse não é o único discurso e perspectiva presente na complexidade do social, há uma forte tentativa do grupo na condição de poder em reforçá-lo. Percebe-se claramente esse movimento quando observamos algumas questões referentes à exposição do PEV, que além de um grande espaço nos meios de comunicação televisivos, de matérias jornalísticas sobre o Programa em diversas redes de tele difusão capixabas, há ainda um pesado investimento em propaganda por meio de comerciais de TV, *internet* e cinema, *folders*, cartazes e até mesmo *outdoors*.



Imagem 7 - Modelo de *outdoor* do PEV, colocados em locais de grande circulação da grande Vitória.⁵⁹

⁵⁹ Fonte: <http://www.aquatro.com/portfolio/aquatro-cria-para-a-escola-viva/>

No Diário Oficial do Espírito Santo, veículo de imprensa oficial do Governo do Estado, no período de 01 de janeiro de 2015 (posse do atual governo) até 12 de setembro de 2016 havia 172 publicações envolvendo o Programa, conforme quadro sintetizado⁶⁰:

Quadro 7 - Publicações sobre o PEV no DIOES

Tipo de publicação	Quantidade
Legislação sobre o Projeto (Leis e Decretos que envolvam diretamente a regulamentação do Programa)	04
Normatização (Portarias Regulamentares)	20
Financeiro (Portarias, Leis, Licitações, autorizações de fornecimento, entre outros que envolvam execução de recursos públicos)	22
Contratação de Profissionais (Editais)	18
Edital para adesões de unidades escolares ao Programa	03
Notícias variadas nas quais o Programa é citado	82
Capa (manchetes e chamadas de notícias)	24

Quadro 7- Publicações no Diário Oficial do Espírito Santo (Período de 01/01/2015 a 12/09/2016)

Outra referência a esse movimento de divulgação do PEV e propaganda por parte da SEDU pode ser percebida na publicação do Decreto 1263-S no DIOES de 31 de agosto de 2016, que abre crédito suplementar à SEDU no valor de R\$ 1.803.792,00 para atender a programação de “Divulgação Institucional”. Em contrapartida, o mesmo decreto cancela a aplicação de RS 1.000.792, 00 que seriam destinados à “Qualificação e Desenvolvimento da Oferta de Cursos Profissionalizantes”.

Perguntamo-nos o que leva um governo a deslocar valores consideráveis de uma área essencial para os jovens, que é a educação profissional, e aplica-la em propaganda? Entendemos que ações de divulgação são importantes, no sentido de informar sobre políticas e como mobilização e prevenção, mas não em detrimento da formação dos estudantes; menos ainda para divulgação de um Programa que, por sua essência, tem como perspectiva de atendimento um número muito pequeno de pessoas. Mais uma ação em que a premissa do governo de vender seu projeto vitrine imprime-se em matizes muito claras, em seu discurso e na condução de suas ações.

⁶⁰ Apresentamos nos apêndices deste trabalho quadro contendo um levantamento mais detalhado sobre essas publicações.

Segundo Chauí (2002), vivemos sob um governo despótico. Esse “déspota” aparece à medida que se separa ética e política e personalizam-se as qualidades dos governantes. Governar passa a ser despoliticizar o cidadão. A virtude democrática política passa a se transformar. A ética torna-se moral privada e a política exercício técnico. De modo geral o governo não consegue lidar com a ideia de conflito e a ação popular é tida como agente desestabilizador do poder. Dessa forma, toda e qualquer oposição tende a ser eliminada, não pelo uso da força, mas pelo simples não ouvir.

Porém, somente o não ouvir pode gerar movimentos contraditórios que passem a incomodar quem está na posição de poder. Daí surge a necessidade de convencimento, onde o discurso e, principalmente, o alcance desse discurso se faz necessário. E é aí, no seio da democracia que se instala segundo Chauí, o déspota disfarçado, que eleito pelo voto democrático se apropria do espaço público, personalizando o poder. Utiliza a máquina pública para conduzir políticas que não atendem aos anseios e necessidades daquelas que delas necessitam, e para reduzir conflitos, buscam por meio do convencimento através do discurso, conduzir seu “reinado”.

Observamos que há uma clara duplicidade no discurso oficial do governo para com relação às políticas públicas, em especial, com relação às educacionais. Enquanto por um lado o discurso de crise e da necessidade de um choque de gestão, que conduziu à redução dos recursos estaduais destinados à manutenção das escolas através do PEDDE na ordem de quase cinquenta por cento, a reorganização das unidades de ensino (com o fechamento de diversas turmas por todo o Estado) e o encerramento de diversas ações, programas e projetos nas escolas, há outro discurso de investimento para assegurar a implementação do PEV.

Alguns exemplos desses movimentos se apresentam na própria política de ampliação de tempo na escola, que vinha sendo desenvolvida até 2014 mediante a execução de dois programas federais: o Programa Mais Educação (para o Ensino Fundamental) e o Programa Ensino Médio Inovador (para o Ensino Médio). Esses programas eram realizados nas escolas estaduais contando com os recursos federais destinados através do PDDE, para aquisição de materiais de capital e custeio para o desenvolvimento das atividades. Em contrapartida, a SEDU realizava

a seleção e contratação de docentes para a execução dessas atividades. A partir de 2015 a SEDU passou a não mais realizar a contratação desses profissionais.

Dessa forma, as escolas que aderiram aos programas federais, para continuar a condução desses, sem contar com a contratação de profissionais qualificados, deveriam buscar, junto à comunidade, voluntários para o desenvolvimento das atividades. Ou seja, a realização de dois programas de ampliação de tempos escolares, que já contavam com uma estrutura de funcionamento nas escolas e de financiamento por parte do Governo Federal, foram abandonados pela SEDU, uma vez que este tipo de ação não se encontrava na agenda de prioridades do órgão governamental.

Quanto ao PEDDE e a destinação de recursos para a manutenção das escolas estaduais em suas atividades durante o ano letivo, percebemos também que há um claro direcionamento no sentido de priorizar as unidades de ensino pertencentes ao PEV, uma vez que os valores *per capita* destinados a estas são muito superiores aos das demais escolas da rede, conforme podemos comparar na tabela a seguir:

Tabela I – Distribuição de Recursos do Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola 2016

Nome do Conselho	Município	Alunos	Custeio	Esporte e Cultura	Capital	Total
Centro Estadual de ensino Fundamental e Médio em tempo Integral Daniel Comboni	Ecoporanga	443	R\$ 57.000,00	R\$ 8.500,00	R\$ 5.000,00	R\$ 70.500,00
Conselho de Escola da EEEFM Joassuba	Ecoporanga	399	R\$ 11.800,00	R\$ 4.300,00	R\$ 3.600,00	R\$ 19.700,00
Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em tempo Integral Bráulio Franco	Muniz freire	432	R\$ 53.400,00	R\$ 8.500,00	R\$ 5.000,00	R\$ 66.900,00
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Arquimino Mattos	Muniz freire	913	R\$ 17.400,00	R\$ 3.500,00	R\$ 5.000,00	R\$ 25.900,00
Conselho de Escola do centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral São Pedro	Vitoria	506	R\$ 53.400,00	R\$ 3.100,00	R\$ 10.000,00	R\$ 66.500,00
Conselho de Escola	Vitória	1659	R\$	R\$	R\$	R\$

do Colégio Estadual do Espírito santo - 2. Grau			60.600,00	2.000,00	10.000,00	72.600,00
Conselho de Escola da EPSG Aflordizio Carvalho da Silva	Vitória	1050	R\$ 34.400,00	R\$ 2.300,00	R\$ 5.000,00	R\$ 41.700,00
Centro estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo integral Francisco Coelho Ávila Junior	Cachoeiro de Itapemirim	444	R\$ 43.400,00	R\$ 1.200,00	R\$ 5.000,00	R\$ 49.600,00
Conselho de Escola de 1 grau Professora Inah Werneck	Cachoeiro de Itapemirim	1241	R\$ 35.400,00	R\$ 0,00	R\$ 5.000,00	R\$ 40.400,00

Há de se esperar, com a ampliação dos tempos escolares, que as unidades de EETI necessitem de maior financiamento, uma vez que essa modalidade traz a necessidade de maiores recursos para o desenvolvimento das suas atividades, uma vez que os estudantes permanecem por mais tempo na escola. Assim, há um maior gasto com alimentação escolar, com docentes e com a ampliação da rede física escolar, já que cada escola passa a atender um número menor de estudantes.

No entanto, no que tange a matéria dos recursos específicos do PEDDE, que é o de manutenção (preventiva e pequenos reparos) e funcionamento das escolas (material pedagógico, de expediente, entre outros) as necessidades das unidades são baseadas em seu número de estudantes atendidos: uma escola que atende 1200 alunos gasta muito mais papel, produtos de limpeza e necessita de muito mais manutenção que uma escola que atende a 400 estudantes.

Mais um exemplo dessa questão encontra-se no fato da unidade do PEV no município da Serra ter recebido, logo após o anúncio de sua adesão ao Programa, uma reforma para climatização, em um valor de um pouco mais de R\$ 180.000,00⁶¹. Vale destacar que essa unidade estava sendo implantada em um prédio novo, recém-construído pelo governo. No entanto, como não foi planejado para ser uma Escola Viva, o prédio recebeu a estrutura de climatização padrão das escolas da rede estadual (com ventiladores nas salas de aula), assim, para se adequar aos padrões Escola Viva (com climatização a partir de aparelhos de ar-condicionado), houve a necessidade de se gastar esse montante em um prédio novo.

⁶¹ Contrato de empenho publicado no DIOES de 21 de janeiro de 2016.

Entendemos que há uma estreita relação entre a necessidade de que para se assegurar a qualidade da educação necessita-se da ampliação do investimento. No entanto, o que verificamos a partir da análise destes dados é a divergência apresentada na condução das políticas, frente ao discurso de crise, a contenção de gastos nas escolas regulares da rede e a ampliação do investimento, exclusivamente, nas escolas do PEV.

Esse movimento de priorização do PEV chega, em alguns momentos, a ganhar ares cômicos, como na entrevista do secretário de educação sobre a divulgação dos resultados do IDEB do ano de 2015:

O Ensino Médio é a nossa prioridade. Programas como Escola Viva e Jovem de Futuro estão fazendo a diferença nas escolas e para os estudantes. Já começamos a ver resultados com apenas um ano de implantação e desenvolvimento. Para nós, o Ideb reafirma que estamos no caminho certo. Somos o segundo estado que mais cresceu: saímos de 3,4 em 2013 para 3,7 em 2015. (DIOES, p.03, publicado em 12 de setembro de 2016)

Ou seja, o secretário atribui a melhoria nos índices educacionais a dois programas que, além de serem desenvolvidos em um número pequeno de escolas, se considerarmos o total da rede estadual, (em 2015 cerca de 150 escolas desenvolvem o PJF e havia somente 01 unidade do PEV, em um universo de mais de 500 escolas) e se compararmos que se iniciaram no ano letivo avaliado, atribuir a evolução dos resultados de toda uma rede a apenas as ações desses dois programas seria, no mínimo, um exagero.

Concluindo esta seção, o que podemos levantar na inter-relação entre os sujeitos de nossa pesquisa é que essa baseia-se, essencialmente na relação entre o público e o privado para a condução de políticas públicas, exatamente a problemática que caminhamos discutindo ao longo do texto. O ente público, a SEDU, vem de algum tempo orientando suas ações pela premissa da lógica privada e estabelecendo diversas parcerias para a execução de muitas delas.

Os entes privados, compostos por pessoas ligadas diretamente a empresas e grupos comerciais, vêm buscando se consolidar dentro do espaço público como agentes de transformação social, visando consolidar seus interesses, seu modelo de sociedade e expandir a influência e alcance de seu discurso, o que consiste do

ponto de vista do plano econômico, reforçar sua imagem no mercado e, conseqüentemente, a ampliação de seu espaço e de sua lucratividade.

A partir desses delineamentos percebemos então que há um forte movimento por parte dos entes envolvidos na implementação do PEV para que o Programa seja levado adiante. Não necessariamente pela visão de que essa política será, de fato, uma ação sólida do Estado para assegurar o direito à educação e aumentar a qualidade do ensino dentro de uma perspectiva de educação integral. Os interesses que emergem dessas parcerias, em nossa análise, pautam-se em interesses privados, que buscam no uso da coisa pública, a sua consolidação.

Iremos então, em sequência, analisar a proposta da Escola Viva, para compreender em que sentido essa política figura como grande aposta, por parte de nossos governantes, para a educação capixaba.

6.3 O MODELO DA “ESCOLA DA ESCOLHA”

O Programa Escola Viva, enquanto proposta para a implementação de uma política de educação em tempo integral para a rede pública estadual do Espírito Santo, conta com a elaboração de um “novo modelo de escola”, que se constitui a partir de duas dimensões: a pedagógica e a gestão.

Essa proposta é apresentada especialmente em dois documentos: o **Projeto Conceitual** do Programa Escola Viva (ESPIRITO SANTO, 2015b), elaborado pela SEDU com a consultoria do ICE, e os **Cadernos de Formação** da Escola da Escolha (ICE, 2015), elaborados pelo ICE.

O primeiro documento busca apresentar e orientar, de forma mais direta, o modelo pedagógico e de gestão do Programa e, ao apresentar a proposta do Programa, elenca como marco legal uma série de legislações que concernem sobre o direito à educação, conforme sistematização no quadro abaixo:

Quadro 8- Marcos legais do PEV segundo seu Projeto Conceitual

Legislação	Ao que se refere
Constituição Federal (BRASIL, 1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 205: Educação como direito, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; • Art. 3º: Concepção de ser humano e sociedade; • Inciso VII do Art. 206; Inciso II Art. 208: Núcleo animador de um movimento de expansão qualitativa;
Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Caput do Art. 1º: Formação de jovens autônomos, solidários e competentes; • Art. 1º, § 2º: A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social; • Art. 2º: Concepção de ser humano e de sociedade; • Inciso III do Art. 3º; Art. 15, Inciso I; Art. 61: Fonte de inovação pedagógica em conteúdo, método e gestão, produção de material didático, tecnologia e aperfeiçoamento docente; • Inciso IX do Art. 3º: Núcleo animador de um movimento de expansão qualitativa; • Parágrafo Único do Art. 25: Regime de tempo integral para educadores e estudantes; • Art.35 e seus incisos que estabelece o Ensino Médio como etapa final da educação básica e suas finalidades: <ul style="list-style-type: none"> I. A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. A compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
Resolução nº 2/CNE de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012)	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
Resolução CEE Nº 3.777/2014 (ESPIRITO SANTO, 2014)	Fixa normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino no Estado do Espírito Santo, e dá outras providências.
Educação inclusiva como direito de todos os alunos	(Constituição Federal, ênfase nos artigos: 205, 208, 213; LDB 9394/96- Ênfase no capítulo V; Estatuto da Criança e do Adolescente).
PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014)	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica (PNE 2014, Meta 6).

Fonte: Espírito Santo, 2015b. Sistematizado pelo autor.

Além desses marcos legais, referentes às legislações em nível federal, outros documentos legais, entre leis, decretos, resoluções e editais foram produzidos para regular e possibilitar a execução do PEV; documentos esses que serão analisados, mais a fundo, nesta seção. Observa-se que além de contemplar o marco legal no

que tange à educação enquanto direito para o pleno desenvolvimento de todo o cidadão para a vida em sociedade, o documento já elenca o PNE no que tange aos objetivos (quantitativos) do atendimento em tempo integral.

Concordamos com Ponce (2016) quando afirma que “o que pode qualificar o tempo da escola – seja ele parcial ou integral – é não perder de vista que o seu objetivo é contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, preservando o direito de aprendizagem de todos com vistas à igualdade social.” (PONCE, 2016, p. 1145). Buscamos também, a partir da análise do material de formação do PEV (ICE, 2015), elaborado pelo ICE, compreender os objetivos do Programa, tanto para com relação à ampliação do tempo escolar, quanto a sua proposta de educação em si.

Esse segundo documento, os Cadernos de Formação (ICE, 2015), utilizado como material base para a formação dos profissionais que atuarão nas escolas que fazem parte do Programa é um material mais detalhado, trazendo sistematicamente toda a proposta do modelo do PEV, dividido em 08 cadernos, sendo:

Quadro 9- Organização dos Cadernos de Formação da Escola da Escolha

Cadernos	Principais temas abordados no caderno⁶²
Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha	<ul style="list-style-type: none"> • Afinal de contas, por onde tudo começou? • A Escola da Escolha à luz da história • O Modelo Escola da Escolha • Projeto de Vida
Modelo Pedagógico: Princípios educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonismo • Os 4 pilares da educação • Pedagogia da presença • Educação interdimensional
Modelo Pedagógico: Conceitos	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedade • Escola e Currículo • Educação • Infância e Juventude
Modelo Pedagógico: Metodologias de êxito da Parte Diversificada do Currículo: Componentes Curriculares do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Vida • Práticas e Vivências em Protagonismo • Disciplinas Eletivas • Estudo Orientado
Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo: Práticas Educativas	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento • Tutoria
Modelo Pedagógico: Ambientes de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços de convivência • As salas temáticas

⁶² Cada um dos cadernos, em sua apresentação, traz os temas que serão abordados naquele impresso. Reproduzimos aqui esses temas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Os laboratórios • A biblioteca
Modelo Pedagógico: Instrumentos e rotinas	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação, Organização e Conselho de Classe • Práticas da Coordenação Pedagógica • Guia de Aprendizagem
Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios e Conceitos: Ciclo Virtuoso Educação pelo trabalho Descentralização Delegação Planejada Ciclo de Melhoria Contínua Níveis de Resultados Parceria • Planejamento e Operacionalização: Plano de Ação Programa de Ação Registros e Relatórios

Fonte: ICE, 2015. Sistematizado pelo autor

Os primeiros 07 cadernos tratam do modelo pedagógico e não irão consistir fonte de análise neste trabalho, que focará sua análise no último caderno, no qual é tratado o modelo de gestão do PEV. Contudo, alguns aspectos do modelo pedagógico serão aqui abordados, uma vez que entendemos a educação como um fenômeno complexo, em que as dimensões pedagógica e administrativa são indissociáveis, interdependentes e relacionais.

Analisando um pouco mais do PEV enquanto proposta de política pública para a educação em tempo integral, estudamos esses dois documentos (Cadernos de Formação e Projeto Conceitual), na busca por elementos que nos permitissem compreender com quais intencionalidades, perspectivas e visão de mundo a proposta se alinha.

Essa busca se apresenta a partir do momento que compreendemos que toda ação humana está preenchida por intencionalidades, e que essas intenções são frutos tanto de desejos individuais quanto de coletivos, ou seja, daquilo que a sociedade espera. Compreendendo também que o campo político é povoado por sujeitos, e quem são esses, a partir de suas relações que constituem o tecido social, chegamos ao entendimento de que a formulação de políticas públicas não se dá em outro campo senão o social, a partir das ações dos sujeitos sociais.

Considerando ainda que toda relação social é uma relação de poder, e que esse se apresenta em diversos aspectos, sendo variável a partir de cada uma das relações, compreende-se também que o campo das políticas é campo de disputa de poder.

Ainda considerando o referencial teórico, entendemos que o campo de disputa do poder para com relação às políticas educacionais apresenta-se ainda mais disputado, uma vez que há instaurada, no seio da sociedade, a ideia da importância social da educação como possibilidade de garantia de uma vida melhor.

Partindo desses pressupostos, nossa busca inicial na análise desses documentos se pautou na compreensão das premissas que fundamentam o PEV enquanto proposta de governo para uma política pública de grande impacto, que é a educação em tempo integral. Nessa análise, realizamos o levantamento dos pressupostos que embasam a proposta do Programa no campo pedagógico e, especialmente, no campo da gestão escolar.

Criar oportunidades aos jovens, a partir de uma educação integral em tempo integral, de uma formação plena, com desenvolvimentos de práticas e vivências a partir de um currículo diferenciado, de forma a promover sujeitos autônomos, solidários e competentes. (ESPIRITO SANTO, 2015a, p.4)

O Projeto Conceitual (Espírito Santo, 2015b), apresenta o PEV como um Programa:

[...] com o objetivo de planejar, executar e avaliar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionados à melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio na rede pública do Estado, assegurando, assim, a criação e a implementação de uma Rede de Escolas de Ensino Médio em Turno Único” (p.03).

A proposta da política se mostra ousada em sua apresentação, um modelo de escola inovador que levará a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Mas do que constitui esse modelo e essas ações capazes de tantas mudanças?

O marco inicial foi lançado em 15 de junho de 2015, quando entra em vigor a Lei Complementar 799/2015, que “cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências” (ESPIRITO SANTO, 2015, preâmbulo).

No artigo 4º a lei traz a definição do que o Governo Estadual definiu como sendo foco do Programa, as escolas estaduais de Ensino Médio em turno único:

I - Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único: unidades escolares com conteúdos pedagógicos, métodos didáticos, gestão curricular e administrativa próprios, com regulamentação prevista em normas específicas e com parecer do Conselho Estadual de Educação; (ESPIRITO SANTO, 2015, Art. 4º)

O artigo segundo dessa legislação apresenta os objetivos do PEV, e em seu item I, de forma geral, a proposta curricular do Programa:

Art. 2º São objetivos específicos do Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único:

I - ampliar o currículo escolar com atividades nos campos da cidadania, ciências políticas e ética, cultura e artes, esporte e lazer, direitos humanos, educação ambiental, inclusão digital, saúde, investigação científica, educação econômica, valorização da família e a violência contra ela praticada, discussão de gênero, drogas, etnia, orientação sexual, comunicação e uso de mídias de forma articulada, promovendo **a formação do jovem autônomo, solidário e competente;**

II - ampliar o tempo de permanência dos estudantes para um período de 9h30min (nove horas e trinta minutos) diárias, sendo, no mínimo, 7h30min (sete horas e trinta minutos) em atividades pedagogicamente orientadas;

Em sua proposta o Programa prevê uma dinâmica que contemplaria uma formação integral dos estudantes, considerando as variadas dimensões da vida humana em sociedade. No entanto, sabemos que nem sempre aquilo se apresenta escrito representa sua materialidade nas ações. Assim, analisando a organização curricular do Programa, podemos tecer algumas considerações.

Anexo 09
Organização Curricular da Educação Básica 2016 - Ensino Médio em Tempo Integral - Turno Único
Nº de Dias Letivos: 200 / Carga Horária anual mínima: 1500 horas (1800 aulas) / 40 semanas / hora aula: 50min

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS			
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	TOTAL
AMPARO LEGAL LEI Nº 9.394/96 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2012	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	5	200	200	200	600
		Arte	2	2	2	80	80	80	240
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
		SUBTOTAL	9	9	9	360	360	360	1080
	MATEMÁTICA	Matemática	4	4	4	160	160	160	480
		Práticas Experimentais de Matemática	1	1	1	40	40	40	120
		SUBTOTAL	5	5	5	200	200	200	600
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	3	3	3	120	120	120	360
		Práticas Experimentais de Física	1	1	1	40	40	40	120
		Química	3	3	3	120	120	120	360
		Práticas Experimentais de Química	1	1	1	40	40	40	120
		Biologia	3	3	3	120	120	120	360
		Práticas Experimentais de Biologia	1	1	1	40	40	40	120
	SUBTOTAL	12	12	12	480	480	480	1440	
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	3	3	80	120	120	320
		Geografia	3	2	3	120	80	120	320
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
		Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
		SUBTOTAL	7	7	8	280	280	320	880
	BASE NACIONAL COMUM	SUBTOTAL	33	33	34	1320	1320	1360	4000
Língua Estrangeira Moderna (Inglês)		1	2	2	40	80	80	200	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Espanhola	2	1	1	80	40	40	160	
	SUBTOTAL	3	3	3	120	120	120	360	
	COMPONENTES INTEGRADORES	Projeto de Vida	2	2	1	80	80	40	200
		Estudo Orientado	3	3	2	120	120	80	320
		Aprofundamento de Estudos (Preparação Acadêmica/mundo do trabalho)	-	-	1	-	-	40	40
		Práticas e Vivências em Protagonismo	2	2	2	80	80	80	240
		Disciplinas Eletivas	2	2	2	80	80	80	240
	SUBTOTAL	9	9	8	360	360	320	1040	
	TOTAL		45	45	45	1800	1800	1800	5400

Imagem 8 - Organização Curricular do Ensino Médio em Turno Único.⁶³

⁶³ Portaria 004-R, de 07 de janeiro de 2016, publicada no DIOES de 08 de janeiro de 2016, p.101E.

Observa-se a partir da organização curricular, no que tange a base nacional comum, que há uma clara priorização das disciplinas que pertencem às áreas de conhecimento já privilegiadas pelo mercado de trabalho, quer por se tratarem de conhecimentos que se acredita trazerem uma maior efetividade para o trabalho, quer por seu caráter mais técnico e menos reflexivo. Para Matemática e Língua Portuguesa, são 05 tempos semanais para cada uma (lembrando que os tempos destinados aos estudos orientados e disciplinas eletivas, também poderão tratar dessas disciplinas). As ciências da natureza possuem 12 tempos semanais enquanto as disciplinas de humanidades, apenas sete nos dois primeiros anos e oito no terceiro ano.

Percebemos também que essa ampliação dos tempos nas áreas de conhecimento que vêm tendo resultados mais baixos nas avaliações de larga escala, representa uma intencionalidade em fazer com que os resultados das escolas do PEV possam ser melhores nessas avaliações, o que poderia ser utilizado como justificativa para sua implementação e ampliação. Esse tipo de movimento de condução de políticas educacionais com fins em preparo para avaliações tem sido recorrente no cenário nacional, com sérias consequências em muitos aspectos, como consideram Ponce e Rosa (2014),

É possível afirmar que o binômio avaliações e políticas curriculares tem criado uma nova cultura institucional que redefine os papéis de professores e gestores, em nome de uma 'qualidade' da educação [...]. Reduzida aos *rankings*, que se multiplicam e geram uma disputa cega por melhores colocações no pódio das 'melhores escolas', essa corrida se tornou a obsessão educacional do nosso tempo, com impacto devastador [...] (PONCE; ROSA, 2014, p. 54-55, grifo das autoras).

Os impactos desse movimento para a educação integral, compreendida na forma de direito e que vise à integralidade do indivíduo, podem se tornar devastadores, no sentido de aproveitar dessa ampliação dos tempos apenas para reforçar mecanismos de uma formação educacional parcial e voltada à aprovação em avaliações, à conquista de pontos nos índices e, conseqüentemente, nos índices de ranqueamento. E, a partir da análise da distribuição dos tempos escolares do PEV, podemos identificar que é esse tipo de delineamento que se estabelece.

A ampliação dos tempos escolares para uma educação em tempo integral do PEV se dá de acordo com a seguinte proposta, expressa no item II artigo segundo da Lei

799/15: “ampliar o tempo de permanência dos estudantes para um período de 9h30min (nove horas e trinta minutos) diárias, sendo, no mínimo, 7h30min (sete horas e trinta minutos) em atividades pedagogicamente orientadas;” (ESPIRITO SANTO, 2015)

É de se considerar que há uma rigidez muito grande para com os tempos escolares. Os estudantes passam nove horas e trinta minutos na escola, sendo que desses tempos, sete horas e cinquenta minutos são voltados para as aulas e atividades orientadas e o tempo restante destinado aos intervalos para as refeições. Se considerarmos que nos quarenta e cinco tempos letivos que os alunos enfrentam por semana, somente em quatro deles há a possibilidade⁶⁴ de serem desenvolvidas atividades realmente diferenciadas, voltadas ao lazer e ludicidade, essa organização lembra mais os tempos do mercado de trabalho do que os tempos de uma escola de formação integral em tempo integral, onde considerar as necessidades de interação, lazer, ludicidade e tempos livres é um de seus pilares [COELHO (2009), PARO (1988), CARARO (2015), MAURÍCIO (2009), COELHO & CAVALIERE (2002), entre outros].

Aumentar os tempos escolares não é garantia de melhoria na qualidade da educação, em especial em uma perspectiva de educação integral, se esses tempos a mais na unidade de ensino não forem aproveitados para oportunizar aos estudantes momentos e atividades que vão além daquilo que já está estabelecido na escola em seus tempos regulares. A ampliação para reforçar os conhecimentos e disciplinas já trabalhados na escola de horário parcial nada mais é do que treinamento, não educação integral.

Além da problemática dos tempos escolares, há a própria concepção de formação presente no Programa, que leva em consideração sua ideia de juventude e trabalho. Destacamos no quadro a seguir alguns trechos presentes nos Cadernos de Formação (ICE, 2015), que apresentam um pouco da concepção do Programa sobre a juventude e o trabalho:

⁶⁴ Falamos dos tempos destinados aos componentes “Disciplinas Eletivas” e “Práticas e Vivências em Protagonismo”. Porém, como a orientação do Modelo do PEV é que as atividades desenvolvidas na parte diversificada do currículo sirvam ao Projeto de Vida do estudante, a tendência é que esses espaços/tempos acabem a ser ocupados por mais práticas voltadas ao mercado de trabalho.

**Quadro 10 – Concepções de juventude e trabalho presentes no documento
Cadernos de Formação**

Concepções de juventude e trabalho presentes no documento Cadernos de Formação (ICE, 2015)	
A	Em decorrência disso [o documento apresenta alguns dados estatísticos sobre a situação dos jovens no Brasil, como violência e fracasso escolar], pareceu perfeitamente plausível traçar um possível perfil da juventude como sendo aquela com baixa perspectiva em relação ao futuro, baixa capacidade para tomar decisões adequadas sobre a própria vida e baixos índices de autoestima, autoconceito e autoconfiança, elementos fundamentais para uma pessoa construir uma visão sobre sua própria vida e desenvolver ações com vistas à construção de um projeto de futuro, por meio das oportunidades que dispuser e da capacidade de tomar decisões. (Caderno 1, p. 08)
B	O fator determinante para a valorização do saber é o advento das chamadas sociedades pós-industriais, que se caracterizam pela predominância do trabalho intelectual. Isso significa, entre outras coisas, a substituição da ideia meramente executiva e mecânica de trabalho, típica das sociedades industriais, por uma concepção de trabalho centrada em criatividade, flexibilidade, permeabilidade e colaboração. (Caderno 1, p. 14)
C	A empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal. As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe. (Caderno 1, p.14)
D	A globalização dos mercados levou à diluição das fronteiras econômicas entre os países, gerando maior competitividade e maior exigência sobre a qualidade comercial do trabalhador. Isso exige naturalmente a elevação dos níveis e da qualidade da produtividade, com consequências determinantes sobre os processos formativos dos profissionais e, por conseguinte, da educação. (Caderno 1, p. 16)
E	Esse conjunto de evidências, nos ajuda a elaborar um quadro possível de constatações frente à juventude, à infância brasileira que sinteticamente pode ser definido por apresentar: <ul style="list-style-type: none"> • Baixos desempenhos de aprendizagem; • Baixos níveis de ambição em relação ao futuro; • Baixos níveis de autoestima, autoconceito e autoconfiança; • Limitado repertório cultural e moral. (Caderno 1, p. 20)
F	[...] as novas demandas da sociedade exigem o repensar da educação e das escolas, pois os paradigmas que têm dado sustentação às práticas educacionais não dão conta de propiciar um desenvolvimento individual e social equânime, podendo-se verificar o aumento da miséria, da exclusão social, do individualismo, da competitividade predadora, que segregam indivíduos, grupos e nações. (Caderno 1, p. 21)
G	O projeto de vida se constrói a partir de alguém que sonha, que tem ambição e que quer realizá-la. Para isso, a essa pessoa devem ser providas as condições de uma formação acadêmica de excelência, associada em mesma escala de importância a uma sólida formação em valores fundamentais para apoiá-la nas decisões que tomará ao longo de sua trajetória e, igualmente, no desenvolvimento de competências que permitirão transitar e atuar diante dos imensos desafios da vida. Esta é a visão idealizada de jovem da Escola da Escolha. (Caderno 1, p. 30)
H	O relacionamento intenso do adolescente com seus pares (as grandes distâncias entre as casas no ambiente rural deixaram de existir), não necessariamente acompanhada de políticas adequadas de aproveitamento desse tempo e de canalizações dessas energias em proveito do próprio jovem e da sociedade; o uso crescente de álcool, fumo e drogas ilícitas; gravidez na adolescência; DST e violência em suas diversas formas são alguns dos indicadores de consequências observadas junto à população juvenil. (Caderno 2, p.18)
I	[...] Nesse mesmo contexto em que, muitas vezes, os estudantes esperam tão pouco ou nada – das instituições de ensino [...] (Caderno 2, p. 19)
	Mesmo sendo uma estratégia essencial, a modificação do tempo de permanência de todos na escola não é uma referência para sua concepção e, sim, um mecanismo para viabilizar o projeto escolar. (Caderno 2, p. 07)
	O que não é (sobre as práticas e vivências em protagonismo): Tempo destinado ao lazer e recreação dos estudantes.

Essas falas nos chamam a atenção, pois trazem, em seu discurso, um pouco da perspectiva do modelo da Escola da Escolha, logo, da Escola Viva, sobre vários pontos essenciais ao se pensar em uma política educacional em tempo integral. A ideia de juventude presente na concepção do modelo é, basicamente, preconceituosa e marginal: incapazes, insatisfeitos, incompetentes, desmotivados e até mesmo, perigosos.

Nesse sentido, estabelece-se a escola como lugar da mudança, onde a partir de seu “Projeto de Vida”, da “Escola da Escolha”, toda essa miséria do ser encarnada na juventude poderia ser solucionada. Em nossa análise, esse discurso cheio de preconceitos sobre a juventude se caracteriza com a intencionalidade de justificar a adoção do PEV como medida de salvação dessa população que, nessa perspectiva, só teria como destino a ruína.

Para o modelo, as novas demandas da produção exigem uma nova formação, e somente a capacitação é fundamental para a empregabilidade. A escola (da Escolha, não as demais) é colocada como solução para as mazelas sociais que abatem o país, a maior parte delas derivadas do desemprego. Como se a escola, por si só, pudesse criar os empregos e dirimir as desigualdades que o sistema capitalista produz.

Nesse contexto, o Programa acaba idealizando um jovem que, ao adentrar na escola, deixará lá fora toda sua problemática histórica e social e poderá, através dos estudos desenvolvidos com a metodologia do Programa, desenvolver seu projeto de vida e, conseqüentemente, ter um futuro de sucesso.

A ampliação dos tempos na escola surge então como mero mecanismo de garantia dessa formação, não como oportunidade de assegurar um direito a uma educação na concepção de um ser humano integral. A escola e seus tempos são instrumentos a favor dessa formação, que nada mais visa que a formação dos indivíduos a partir do modelo do Programa. Formação essa, que não oferece uma educação integral, abrangendo as dimensões que compõe o homem e sua relação em sociedade e com a natureza, e nem uma formação profissional preparando o jovem para o mundo do trabalho, como ocorre no Ensino Médio integrado.

O PEV consegue então resgatar um modelo de escola tradicional, elitista e excludente, que trabalha com um aluno idealizado, logo, descarta as diferenças marcantes presentes na sociedade. Portanto, se ressaltamos a importância social da educação, no sentido de que

A magnitude da educação é assim reconhecida por desenvolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis* e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens (CURY, 2002, p. 254, grifos do autor)

Há de se considerar que a educação em tempo integral enquanto proposta de política pública é de grande relevância, uma vez que pode oportunizar, a partir da ampliação de tempos, formas outras de educação que contemplem uma formação integral, que ofereça em suas ações mais do que uma formação voltada para conteúdos, mas que considere a diversidade de conhecimentos existentes na sociedade, assim como as várias dimensões do que é ser humano, e nesse sentido faz-se imperativo considerar a necessidade daqueles que não podem desfrutar do modelo de EETI oferecido pelo PEV: os adolescentes e jovens, que necessitam de uma escola em meio período, para que no restante do seu tempo busquem a sobrevivência, deles próprios e de seus familiares, seja por meio do trabalho formal ou informal.

Infelizmente a proposta do PEV desconsidera esses jovens, uma vez que sua proposta é para alunos que possam desenvolver seus “Projetos de Vida”, é uma escola da escolha, logo, não cabe àqueles que por sua condição social não possuem escolhas e tempo para projetar seu futuro, pois o imperativo de suas necessidades se apresenta no agora. E mesmo para esses, que podem estar na Escola Viva, a escolha que lhes cabe se depender da proposta da escola, já está definida *à priori*: servir ao mercado de trabalho.

6.4 GESTÃO ESCOLAR: O Modelo de Gestão do Programa Escola Viva: “Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional”

Realizando uma análise crítica na construção de um modelo de gestão escolar e viabilidade democrática, Vitor Paro acaba por definir que, tanto no seu sentido geral

quanto ao mais específico, o que caracteriza qualquer modelo de administração é que esse se apresenta na busca por uma “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2010a, p.18). Nesse tocante, os modelos de gestão tipicamente capitalistas acabam por trazerem como ênfase a eficiência interna e o controle do trabalho.

A introdução do(s) modelo(s) de gestão gerencial nas políticas e instituições públicas insere a lógica de mercado ao Estado, modificando toda a essência da administração pública. Há um direcionamento de caráter privatista às ações, na adoção de uma perspectiva de qualidade total (mais “resultados” com o mínimo de gastos), que se configura como cerne do pensamento gerencial e que, no entanto, vai de encontro às necessidades práticas de implementação e de gestão das políticas e instituições públicas, sobretudo no que tange à educação.

É a partir do modelo de gestão que se estabelece as bases para o desenvolvimento do modelo pedagógico, pois é através dele que emanam as atribuições e responsabilidades de cada ator, assim como os moldes das relações dentro da escola. Se um modelo de gestão preza por relações democráticas, as decisões serão compartilhadas, e as responsabilidades decorrentes do trabalho coletivo. Em um modelo gerencial, as decisões e atribuições possuem um caráter individual, e a responsabilidade ganha contornos de responsabilização, uma vez que o foco no indivíduo isolado considera que o encargo para a realização de suas ações deriva exclusivamente dele, velando o caráter de complexidade existente no tecido social, onde nossas ações e decisões são afetadas pelas nossas interdependências.

O próprio documento Tecnologia de Gestão Educacional: princípios e conceitos, planejamento e operacionalização, que faz parte da coletânea Escola da Escolha, cadernos de formação, traz a afirmação de que “[...] a TGE é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento e respectivo trabalho que transformará o que ele traz enquanto “intenção”, efetiva e concretamente em “ação”” (ICE, 2016a, p.06).

Já o documento (ICE, 2015a) apresenta como sendo dois os seus princípios: o primeiro é o da Educação para o trabalho, que se caracteriza por ser:

[...] acima de tudo uma filosofia de vida calcada no trabalho, complementada e sustentada pela dimensão educacional. Essa filosofia se inspira na mensagem educativa de Norberto Odebrecht, empreendedor e fundador da organização Odebrecht. [...] (ICE, 2015a, p. 08)

Esse pequeno trecho já nos desvela algumas questões muito importantes sobre a perspectiva na qual se alicerça a construção deste modelo de gestão, quando indica que um dos seus princípios está calcado em uma visão empresarial, que considera que a educação deva estar a serviço do trabalho, subjugada às necessidades desse.

Compreendemos a necessidade e a importância da educação voltada aos adolescentes e jovens ser concebida de forma a estar intrinsecamente relacionada com a vida social, onde o trabalho é um dos eixos estruturantes. No entanto, a formação escolar deve estar para muito além de uma dimensão de mera formação para o mundo do trabalho, considerando a integralidade dos indivíduos e o direito subjetivo de acesso ao conhecimento socialmente produzido, à cultura e ao lazer, núcleos fundamentais de uma educação pautada na integralidade dos estudantes, enquanto seres humanos, assim como destaca Paro:

[...] A centralidade do trabalho na sociedade está precisamente em seu poder de explicação dessa sociedade e da história, não podendo, entretanto, ser confundido com a razão de ser o objetivo último do homem enquanto ser histórico. O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão dela. O trabalho é central porque possibilita a realização do *bem viver*, que é precisamente o usufruir de tudo que o trabalho pode propiciar. A não compreensão dessa distinção pode levar muitos a confundir os momentos, numa posição carrancuda que só vê virtudes no esforço insano das camadas trabalhadoras em seu papel de carregar o mundo nas costas, ao mesmo tempo que desenvolve comportamentos preconcebidos com relação ao tempo de não-trabalho ou ao gozo do ócio. (PARO, 1999, p.106. Destaques do autor)

O documento ainda elenca que

A TGE traz uma visão pedagógica na qual o processo educativo deva ocorrer *para, pelo e no* trabalho. Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar; na educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender, e na educação no trabalho, ele se auto-educa. (ICE, 2015, caderno 8, p.12)

O modelo concebe o estudante público-alvo da política como trabalhador em potencial. Mas o trabalho aqui preconizado é somente na e para a produção do capital, e não como uma das características essenciais da vida em sociedade. A educação integral a qual seria proposta pelo PEV, nada mais é do que uma educação integralmente voltada aos interesses do mercado: nos seus tempos, que

reproduzem os tempos do mercado, inclusive na sua não-relação com o tempo livre; na sua proposta curricular, que prioriza as disciplinas/áreas de conhecimento mais valorizadas pelo capital, em detrimento dos conhecimentos das áreas humanas, artísticas e de lazer; e nas práticas cotidianas, verticais e pautadas no controle e responsabilização, as quais preconiza.

Soma-se ainda outro fator que reforça a assertiva sobre a perspectiva do modelo de gestão da TGE, que são as referências bibliográficas presentes no documento de formação dos gestores, demonstradas na imagem a seguir:

COSTA, Antônio Carlos Gomes. O futuro da cultura Odebrecht – a perpetuação do espírito da TEO (Apostila). Modus Faciendi. Jan./2006.	século XXI, 8ª ed. São Paulo: Cortez 2003);
HUNTER, James C. O monge e o executivo : uma história sobre a essência da liderança. Trad. Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.	Antônio Carlos Gomes da Costa, " Ser Empresário ", Versal Editores, 2004;
MACHADO, Jairo. Tecnologia empresarial social da aliança (Tesa). Salvador, 2005.	Organizational Theory , Gareth R. Jones, Prentice Hall, third edition, 2001;
Pontos de Referência : tecnologia empresarial Odebrecht/Norberto Odebrecht. - 2 edição - Salvador: Odebrecht. P&A Gráfica e editora, 1999	2GC Limited, Active Management , 2009 – Evolution of the scorecard into an effective strategic performance management tool;
Relatório Jacques Delors (" Educação: um tesouro a descobrir "), Comissão Internacional sobre educação para o	2GC Limited, Active Management , 2009 – Examining opportunities for improving public sector governance through better strategic management;
	Harvard Business Review, 2007 – Robert Kaplan and David Norton – Using the balance scorecard as a strategic management system .

Imagem 9- Referências bibliográficas do Documento Tecnologia de Gestão Educacional⁶⁵

Nota-se que há somente uma publicação relacionada à educação, o Relatório Jacques Delors. As demais publicações estão todas relacionadas a modelos ou

⁶⁵ Fonte: ICE, 2015, p.45.

perspectivas de gestão empresarial. Há claramente um afastamento com relação às discussões que vêm sendo travadas, já há muito tempo, sobre as necessidades e especificidades da gestão escolar, que se difere, em essência, dos sentidos e pressupostos da gestão empresarial (PARO, 2010; DOURADO, 2007; OLIVEIRA, 2000).

Quanto à única publicação relacionada com a educação utilizada como referência no caderno, cabe falarmos sobre o segundo eixo fundante da TGE: a pedagogia da presença e os quatro pilares da educação.

A pedagogia da presença, concebida pelo educador Antônio Carlos Gomes da Costa, definida no documento como:

[...] não se realiza apenas no e para o trabalho, mas fundamentalmente para vida, na adoção de uma atitude de não indiferença em relação ao outro, aos problemas da vida e do seu entorno. Essa filosofia centrada no trabalho e na educação, estrutura-se em torno da atividade produtiva do ser humano, enquanto produtor de conhecimento e gerador de riqueza material e moral. (ICE, 2015, caderno 8, p.08)

Já os quatro pilares da educação se apresentam como: Aprender a Ser, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a conhecer.

Duarte (2008) traz uma crítica a esses e outros modismos educacionais, aos quais ele denomina como pedagogias do “aprender a aprender”, que se fundam geralmente por apropriações neoliberais das teorias vygotskianas. Essa crítica pauta-se em quatro fatores principais. Primeiro: o fato de essas pedagogias estabelecerem uma hierarquia valorativa, colocando o aprender sozinho numa posição superior à aprendizagem a partir da transmissão de conhecimentos por alguém.

Segundo: “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2008, p. 36). Ou seja, ela coloca como mais importante a adoção de um método de aprendizagem do que a apropriação do conhecimento que já está socialmente e historicamente disponível.

Esses dois primeiros posicionamentos se inter-relacionam e, além de desvalorizar a prática docente, colocada em um plano inferior, descaracteriza o próprio caráter social da aprendizagem, pois não existe nenhuma aprendizagem eu só (ELIAS, 1998). É sim importante que a prática educativa estimule o desenvolvimento da autonomia intelectual e liberdade de pensamento e de expressão nos estudantes, a questão é que essa não seja uma autonomia funcional, limitada a determinados aspectos da vida (Duarte, 2000).

O terceiro ponto parte de uma perspectiva funcional, em que uma verdadeira prática educativa deve ser impulsionada pelos interesses e necessidades do aluno. Esse posicionamento não considera que o ato educativo, como sendo político, deve ser sistematizado também com relação aos seus conteúdos (SAVIANI, 2001; 2008). Cabe ressaltar que entendemos sim a necessidade de contextualizar os conhecimentos trabalhados nas aulas, superando a tradição cartesiana. No entanto, não se pode confundir contextualizar a aprendizagem, com uma prática que possa hierarquizar o conhecimento, em especial de determinadas áreas que possam acabar sendo determinadas como menos interessantes e necessárias.

O quarto posicionamento se coloca no fato dessas pedagogias, que tem que se objetivar o preparo dos estudantes para acompanhar o processo de rápidas mudanças na sociedade. Essa aprendizagem se pauta na necessidade de se adaptar para ser competitivo no, cada vez mais exigente, mercado de trabalho. Ou seja, a educação deve estar a serviço de uma formação adaptativa, mas para a empregabilidade, não para a mudança social:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical na sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2008, p.12)

Verificamos então que os dois princípios fundantes da TGE têm como base filosófica uma perspectiva que considera a escola como instrumento para uma formação formal que deve adaptar os jovens às necessidades do mercado. O protagonismo propagado no discurso da proposta está sempre direcionado a necessidade da tomada de decisões frente às necessidades da empregabilidade na sociedade do

conhecimento. Não há nenhum direcionamento quanto a propostas de protagonismo para ações que possam conduzir a mudanças estruturais, na participação ativa nas políticas ou na militância das causas sociais.

O modelo de gestão proposto pela TGE é focado no controle, em especial a partir da figura do diretor escolar, uma vez que considera o gestor como o principal agente na responsabilidade do sucesso da implementação do Programa. Ele é responsável por conduzir os demais profissionais a realizar os procedimentos estabelecidos pelo Programa, a fim de manter a integralidade do Programa. Considerando também os outros agentes da gestão deste modelo escolar (coordenador pedagógico, coordenador administrativo e coordenadores de áreas do conhecimento). A presença desses profissionais no ambiente escolar se pauta por assegurar que os planos sejam seguidos à risca.

Um dos exemplos disso se dá nas atribuições dos profissionais do PEV, elencada tanto na legislação que instituiu o Programa, quanto nos editais de processo seletivo, onde uma dessas atribuições é comum a todos: “Coordenar a implementação na comunidade escolar dos pressupostos (princípios, metodologias e práticas) definidos no Projeto Pedagógico do Programa Escola Viva.” (ESPIRITO SANTO, 2015)

O discurso presente em alguns momentos do texto do modelo sobre o planejamento das ações a partir das necessidades da escola, em um movimento “de baixo para cima” (exemplo presente no anexo I, onde reproduzimos a sequência de planejamento para elaboração dos programas de ação) se esvazia quando observadas as orientações quanto aos procedimentos práticos do modelo de gestão. Quando esse estabelece que “o primeiro passo do Gestor na elaboração do Plano de Ação da escola é ter em mãos o Plano de Ação da Secretaria de Educação. Esse documento irá nortear a definição das estratégias específicas da escola e seus desdobramentos” (ICE, 2015, caderno 8, p.24), apenas reforça-se noção de que o planejamento que cabe aos profissionais das unidades escolares fica no plano de ações específicas para assegurar a implementação do modelo, cabendo também a esses a responsabilidade em caso de fracasso.

Nesse tocante, como citamos anteriormente, em seu artigo 6º a lei define que “a execução dos planos, dos projetos e das ações desenvolvidos nas Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único será supervisionada por unidade gerencial específica da SEDU” (ESPIRITO SANTO, 2015, Art. 6º). Ou seja, a autonomia das Escolas Vivas está sujeita à tutela de uma equipe específica da Secretaria de Educação. Esse artigo ainda estabelece em seus incisos as atribuições dessa equipe:

- I** - aprovar a Proposta Político-Pedagógica de cada unidade escolar;
- II** - acompanhar a execução dos projetos desenvolvidos nas Escolas;
- III** - avaliar os resultados a partir de critérios e indicadores de proficiência do projeto pedagógico das escolas;
- IV** - sugerir as unidades escolares que participarão do Programa das Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, de acordo com as metas e as diretrizes políticas administrativas da gestão estadual;
- V** - estabelecer metas de desempenho para as unidades escolares em consonância com o sistema de avaliação estadual e nacional;
- VI** - realizar, anualmente, a Avaliação Individual de Desempenho dos docentes e dos membros da equipe gestora da escola, a partir de metodologia específica, a ser fixada por ato do Secretário de Estado da Educação.

Essa organização, somada à proposta do modelo de gestão, estabelece toda uma estrutura de controle e responsabilização sob uma falsa imagem de autonomia dos atores escolares. Trabalha-se com a verticalidade das relações, onde a base dessas se encontra nos docentes e coordenadores de área. Esses, teoricamente, possuem autonomia para elaborar seus planos de ação. No entanto, tanto o modelo de gestão quanto as orientações presentes nos documentos oficiais, indicam que esses planos devam seguir rigorosamente o que está predeterminado pela SEDU, conforme ilustra o diagrama abaixo, presente no Projeto Conceitual (SEDU, 2015a):

Sistematização dos instrumentos de gestão



Imagem 10 - Sistematização dos instrumentos de gestão da TGE (SEDU, 2015a, p.38)

Em termos gerais, a Tecnologia de Gestão Educacional não traz nenhuma novidade prática para com relação à gestão escolar: o planejamento a partir de um diagnóstico, o desenvolvimento das ações e a avaliação dessas para possíveis intervenções que já estão consolidadas no campo da gestão escolar como princípios básicos (PARO, 2010; DOURADO, 2001; CURY, 2007; ANDRADE, 2000). Como o próprio documento diz sobre a TGE: “[...] ela é mais consciência do que um método de gestão, porque requer de todos os profissionais que compõem a equipe escolar a adoção de posturas e atitudes que, via de regra, não fazem parte das práticas cotidianas das escolas?” (ICE, 2015, v.8, p.10).

O próprio “Ciclo Virtuoso” operacionalizado pelo ciclo PDCA (sigla do inglês Plan (planejar), Do (fazer), Check (avaliar), Action (agir, no sentido de ajustar)) (ICE, 2015a), que é colocado como grande inovação e responsável pelas mudanças que assegurarão o sucesso da escola é uma metodologia empresarial da década de 1950 criada para aumentar o controle e a efetividade dos processos de produção (WERKEMA, 2012).

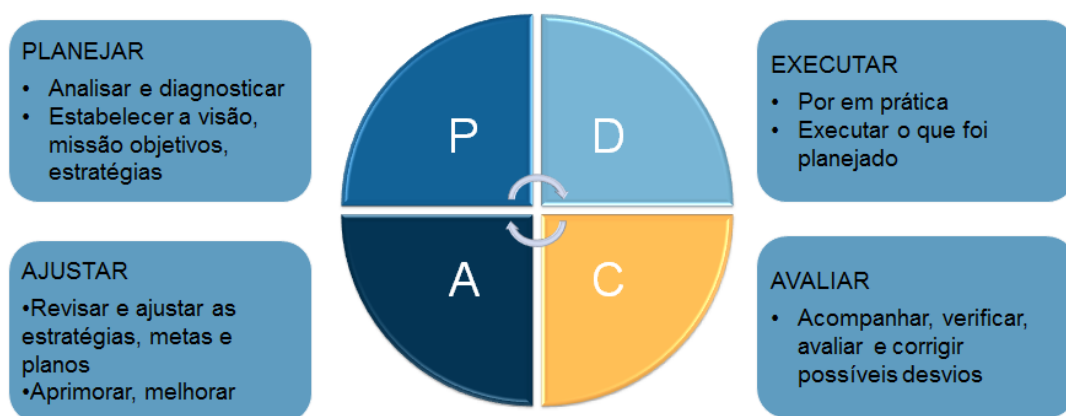


Imagem 11- Ciclo PDCA⁶⁶

Outra problemática é que não se encontra, nem no Projeto Conceitual, nem nos Cadernos de Formação, ao se tratar de traçar “objetivos” e “metas”, referências à necessidade de se considerar os aspectos externos à escola. O modelo da Escola da Escolha pauta-se em uma perspectiva de escola tradicional, que entende a escola como instituição fechada ao seu exterior, e onde toda sua problemática emerge e resolver-se-ia em seu interior.

Sabemos que os fatores externos à escola são, na maior parte das vezes, os maiores motivos que levam ao fracasso escolar, como ressaltam diversas pesquisas na área da educação⁶⁷. Não considerar esses fatores é uma redução da complexidade do real e do próprio fenômeno educativo, movimento que vai de encontro a uma perspectiva de educação integral, em tempo integral. Não pensar nas diferenças dos sujeitos, na condição social em que esses se encontram, é reduzir a possibilidade da política de atendê-los em suas necessidades.

Observa-se então que o modelo de gestão do PEV já traz pronta uma série de atribuições e responsabilidades para cada um dos atores escolares (e para além da escola, uma vez que também responsabiliza setores da própria SEDU). Esse modelo, pautado em uma perspectiva neotaylorista de gestão, onde controle e responsabilização são atributos fundantes, acaba por reduzir drasticamente a

⁶⁶ Fonte: ESPIRITO SANTO, 2015b

⁶⁷ Sobre esta questão indicamos, por exemplo, ver ANGELUCCI, Carla B. et al, 2004.

potência das ações e espaços de gestão democrática. Onde reina o controle, dificilmente há espaço para o diálogo.

Como defendemos anteriormente, militamos por um modelo de gestão escolar democrática pautado na premissa de redistribuição dos poderes relacionais, no qual os representantes, dos diversos segmentos que constituem a escola possam ter voz e poder de decisão, equitativos. Nesse sentido, os órgãos colegiados, sendo nesse caso específico, o Conselho de Escola, deve ser o espaço/tempo a ser ocupado e praticado em sua especificidade democrática, não meramente formal.

No entanto, nenhum dos dois documentos analisados, que orientam o modelo de gestão do PEV, sequer cita esse espaço, muito menos faz menção a práticas de diálogo e construção coletiva de propostas e ações que possam conduzir a mudanças significativas dentro da escola. Em um modelo de escola que vem imposto sob a regência de um discurso que estabelece que, sua perspectiva (gerencial) é a única possibilidade de se conduzir uma instituição escolar, já era de se esperar muito pouco espaço e valorização de proposições democráticas, uma vez que essas possivelmente levariam a questionar o próprio modelo proposto.

Consideramos que é a partir da vivência, da participação direta, na construção das práticas cotidianas, que se aprende realmente o que é democracia e a se conviver em uma sociedade democrática. Em um modelo institucional que preza pelo controle e responsabilização, onde as atribuições e práticas estão definidas (e limitadas) *a priori*, essa construção é prejudicada.

A partir de nossa construção, acreditamos possuir elementos que nos auxiliam a responder àquela pergunta que nos motivou a iniciar este trabalho de pesquisa: **“quais os interesses que se configuram nessas parcerias, e que impactos acarretam o seu modelo de gestão?”**

Os interesses são bem definidos nos discursos: há uma clara consciência da importância da educação enquanto possibilidade de formação, que está para além do ensino formal. Os tempos e práticas vivenciados nas escolas pelos estudantes por boa parte de sua vida também influenciam nos seus modos de ver e ser na vida social. Instituir na vida escolar a lógica e as práticas do mercado, é assegurar que as

novas gerações que estão passando por essas escolas tenham como prática de vivência relações pautadas em controle e responsabilização sob uma falsa vestimenta de participação, em detrimento de uma verdadeira construção coletiva e democrática.

Além disso, reforça-se socialmente o discurso empresarial e conseqüentemente, as próprias empresas envolvidas, no campo social e econômico, como instituições engajadas na causa pública, quando, na realidade, essas usam a condução das políticas e da estrutura pública em prol de seus próprios interesses. Esse movimento, além de aumentar o convencimento social acerca da perspectiva gerencial adotada na condução das políticas públicas agrega poder social aos entes envolvidos, que ganham mais espaço no campo político e econômico.

Deturpa-se então a realidade de que, quando se estipula os resultados das políticas educacionais a partir de metas e resultados quantitativos, coloca-se o ser humano na condição de mera ferramenta dos processos de produção, instrumentos para determinados fins. Essa perspectiva aleija a educação enquanto direito de um sujeito integral, que, antes de vir a produzir em prol da sociedade, precisa ser protegido por essa.

Além disso, as metas a serem traçadas e as ações a serem executadas não estão desassociadas da realidade objetiva em que a escola, e as pessoas que a compõem estão inseridas. Responsabilizar a gestão escolar, por si só, pelos “resultados” e índices, é um reducionismo da realidade e da compreensão da educação enquanto fenômeno social. Esquece-se que uma educação pública de qualidade exige uma série de condições para que possa ser construída, na qual investimento de recursos, estrutura física e de profissionais e recursos pedagógicos são só alguns deles.

A partir desse delineamento, percebe-se que há a intenção de se criar um ambiente de responsabilização sob o falso manto de participação. A participação que deveria ser, em princípio, uma prática emancipatória, nesse contexto, se apresenta como prática conformista no desenvolvimento de ações predeterminadas, reduzindo e até mesmo matando as possibilidades democráticas de emancipação dos sujeitos a partir de suas ações cotidianas dentro do ambiente escolar.

Na intencionalidade de manter, e até mesmo ampliar seu gradiente de poder nessa configuração específica (a das políticas educacionais) e nas suas interdependências sociais (no cenário capixaba, a até mesmo nacional), os sujeitos envolvidos, tanto públicos (SEDU), quanto privados (ICE, Espírito Santo em Ação) vêm fazendo uso da coisa pública para, principalmente através do convencimento pelo discurso, fazer ampliar seu poder dentro dessa relação de forças.

Esse movimento cria um campo no ideológico social de envolvimento, em que sob uma falsa ideia de participação e pertencimento, os sujeitos que se encontram em outros pontos dessa configuração, que não o centro de poder, acabam identificando-se e aproximando-se do discurso central, uma vez que

Elias (1998) considera que o comportamento humano de se envolver projetando sua individualidade em um grupo e adotando esse como parte do seu eu, é um fator comum da convivência humana. Nesse ponto, a insistência dos sujeitos pesquisados em estabelecer um discurso de convencimento que cubra o campo social e envolva os demais sujeitos da configuração social é um movimento de grande habilidade no jogo pelo poder social.

Entendemos então que a proposta do Programa Escola Viva, o Modelo da Escola da Escolha, acerta na sua intencionalidade: implementar mecanismos de controle e responsabilização na busca pela formação de uma geração de jovens aptos a se tornarem mão de obra para o mercado de trabalho, uma vez que estão condicionados, a partir das práticas vivenciadas dentro da escola, com a ideologia desse. E, sob a ótica de qualidade total, direciona a perspectiva de formação para atingir metas de desempenho em avaliações de larga escala.

Em contrapartida, falha como política pública em uma perspectiva de justiça social, entendendo a educação em sua perspectiva integral, uma vez que opta por um modelo de formação para o trabalho e para as metas, desconsiderando a integralidade dos sujeitos e a complexidade social, além de pautar seu modelo de gestão em relações verticais e no controle, em detrimento do diálogo e do trabalho coletivo. Consideramos então que “tais opções governamentais são centrais na constituição de tipos particulares de cidadãos (de mercado), por um lado, e na

reconstituição do setor da educação (como parte de uma indústria de serviços educacionais globais), por outro” (ROBERTSON e VERGER, 2012, p. 1135).

Cabe então ao Poder Público, para realmente atender ao que estabelece o novo PNE quanto à educação integral, em uma perspectiva integral, repensar o modelo adotado para sua política mediante o PEV. E para que isso ocorra dentro de uma perspectiva de educação enquanto direito do cidadão, para seu pleno desenvolvimento social, essa política tem que ser construída com toda a sociedade, especialmente àqueles que estão mais envolvidos com a questão: pesquisadores, educadores e comunidades escolares. Uma política construída a revelia, que se direciona aos interesses de um pequeno grupo, que representa uma pequena parcela do social, que sequer faz uso da política em destaque é um contra movimento na consolidação dos direitos sociais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de investigação destacou aspectos relativos à problemática que se configurou na relação entre o público e o privado para a implementação do novo modelo de educação em tempo integral para o ensino público da rede estadual do Espírito Santo, constituído como Programa Escola Viva.

Destaca-se que a implementação desse programa se deu, desde o início, de maneira turbulenta nas figurações que se estabeleceram a partir das políticas. Muito disso se deve ao fato das contradições presentes nos discursos e ações do governo para com o programa e a política educacional de maneira geral, sendo as principais:

- O discurso de crise econômica do Estado que se contrasta à destinação de recursos para implementação de um programa que necessita de um alto custo de investimento.
- A não concessão de reposição salarial aos servidores públicos que se contrasta a criação de uma nova carreira, com adicional de dedicação exclusiva, aos profissionais do PEV.
- O discurso de diálogo e gestão democrática do governo que se contrasta com a falta de diálogo para a aprovação da lei do PEV e suas emendas e do PEE.

Essas contradições nos levaram a questionar, junto a muitos educadores, estudantes e demais membros das comunidades escolares capixabas quais os verdadeiros interesses e comprometimentos do PEV?

Para isso, a partir da análise documental, acessamos as produções relacionadas ao PEV desenvolvidas pelas instituições envolvidas diretamente na implementação da política em questão. Buscamos também, a partir de fontes da imprensa oficial e da mídia de grande circulação, elementos que nos permitissem compreender os jogos de poder que se estabeleceram no campo social a partir da implementação da política em análise.

A partir dos dados levantados, uma primeira conclusão a que chegamos foi a da existência de uma relação de longo prazo que vem sendo estabelecida entre a SEDU e instituições privadas para o desenvolvimento de ações dentro das políticas educacionais. Esse movimento veio ganhando força ao longo dos últimos anos e

agora, com a assunção do novo governo estadual em 2014, se estabeleceu nas duas ações prioritárias da SEDU: o Programa Jovens de Futuro e o Programa Escola Viva.

Focando nossa análise no PEV, que é o programa para fomento da política de educação em tempo integral na rede estadual do Espírito Santo, a partir da metodologia estabelecida, chegamos a pontos que destacamos importantes. Cabe ressaltar que nossa pesquisa teve como pressuposto verificar se a proposta do PEV se alinha àquilo que vem sendo defendido dentro do campo educacional nos seguintes aspectos: educação integral e em tempo integral e educação enquanto direto com foco na qualidade social.

Um primeiro ponto se estabelece no campo figuracional das relações entre os sujeitos envolvidos na implementação do PEV. Este movimento, que se deu em regime de urgência e sem um diálogo com as comunidades escolares envolvidas, parte de uma intencionalidade desses sujeitos em utilizar desta política como mecanismo de alcançar maiores gradientes de poder na figuração da sociedade capixaba: a SEDU (no caso, seus gestores), como capaz de implementar uma política pública de “sucesso”, o ICE no fortalecimento de seu modelo de escola e o Espírito Santo em Ação como apoiador da educação, reforçando a imagem das empresas envolvidas como sendo comprometidas com a responsabilidade social.

Verificamos também que a implementação do PEV parte de um pressuposto compartilhado pelas instituições envolvidas: o da incapacidade. Primeiro, dos servidores em gerir a coisa pública, daí a necessidade de gestão gerencial, pautado no controle e responsabilização. Segundo, dos estudantes, que devido à problemática da juventude pobre (problemática superficial e preconceituosa presente nos discursos), não teriam condições de orientar e ser protagonistas de suas próprias vidas. Daí a necessidade de uma escola onde o modelo pedagógico se pautasse na orientação e na formação visando o trabalho (sendo o trabalho, na perspectiva dos mesmos, visto somente como atividade produtiva para o capital, desconsiderando o caráter coletivo e social deste).

Pudemos identificar em nossa análise que o programa opta por um modelo de formação para o trabalho e para as metas, desconsiderando a integralidade dos

sujeitos e a complexidade social, além de pautar seu modelo de gestão em relações verticais e no controle em detrimento do diálogo e do trabalho coletivo. Assim, em sua organização curricular, acaba utilizando a ampliação dos tempos escolares para privilegiar algumas disciplinas e áreas do conhecimento, com a intenção de melhorar índices e indicadores de avaliações de larga escala. Dessa forma, as disciplinas ligadas ao ensino de humanidades são deixadas em segundo plano e muito pouco do tempo ampliado do modelo pode ser utilizado para ações educativas diferenciada que possam contribuir com uma educação integral.

Sobre o modelo de gestão proposto, este é baseado no que foi nomeado de “Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional”, que tem por princípio a adoção de instrumentos voltados ao “planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade escolar, inclusive dos estudantes.” (ESPIRITO SANTO, 2015, p.34). Os dois fundamentos desse modelo, a educação para o trabalho e a pedagogia da presença possuem perspectivas que vão contra aquilo que vem sendo defendido enquanto propostas de construção de uma educação integral, democrática, progressista e humana.

Consideramos que a ampliação dos tempos escolares é sim uma das pautas de luta de educadores e movimentos sociais, pelo entendimento de que essa ampliação possa oportunizar aos estudantes o acesso a experiências formativas às quais estes, por sua colocação social, estão marginalizados de acesso. No entanto, para que isso ocorra, não há a necessidade do PEV, mas sim de políticas públicas que assegurem recursos e investimentos para que a ampliação dos tempos escolares possa ocorrer. Ainda mais quando verificamos que seu projeto modelo, o PROCENTRO pernambucano, falhou em sua proposta.

Há a necessidade de que esta nova política de educação integral em tempo integral seja construída a partir do diálogo com os diversos setores que compõe a sociedade, em especial aqueles que estão mais diretamente envolvidos: profissionais da educação, comunidades, responsáveis e estudantes. Uma política que se constrói ouvindo apenas a representação do empresariado só pode traduzir em suas ações os interesses deste grupo.

Em uma rede que possui mais de 500 unidades de ensino, a destinação de altos recursos públicos para assegurar a implementação do programa em um grupo de escolas que representa um pouco mais do que 5% da rede (levando em conta a meta do governo de implementar o programa em 30 escolas até 2018). Ou seja, muito aquém da meta estabelecida pelo PNE de pelo menos 50% das escolas e atendendo em tempo integral e 25% de alunos sendo atendidos por este regime.

Desse modo, o PEV acaba por criar uma rede exclusiva dentro da rede pública estadual do Espírito Santo, resgatando uma das principais características históricas da escola brasileira: a exclusão. Priorizando recursos para um programa que não irá atender nem 10% dos alunos pertencentes a rede, em detrimento de cortes e da precarização da grande maioria das escolas e estudantes.

Compreendemos que o investimento no PEV, através do financiamento, da propaganda e na aposta de um modelo de escola que objetiva uma formação voltada para resultados em avaliações de larga escala e elevação de indicadores⁶⁸ educacionais, se configura mais como uma jogada para aumentar o poder relacional dos seus proponentes do que necessariamente adotar uma política pública que venha atender a demanda social e histórica de uma educação integral e em tempo integral, como propõe o PNE.

Porém, mesmo que na figuração específica do PEV haja uma concentração de poder nas mãos das instituições fundadoras do programa, pudemos perceber que há um determinado gradiente de força relacional nos demais sujeitos que a compõe: pais, estudantes, professores e comunidade. Estes, mesmo que estejam em uma condição de inferioridade na disputa, ainda assim conseguem realizar movimentos que pressionam os que estão na condição de superioridade nessa relação, forçando-os a realizar movimentos que não estavam previstos previamente e que não faziam parte de seu plano inicial. Compreendemos, a partir do referencial teórico, que no tecido social não existe nenhum tipo de movimento isolado, e que as

⁶⁸ Os índices utilizados para a avaliação das escolas públicas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) utilizam uma fórmula que considera, além dos resultados dos exames padronizados (como o SAEB e Prova Brasil) os índices de aprovação, reprovação e evasão/abandono.

diversas figurações em que os homens desenvolvem na construção de sua vida em sociedade são caracterizadas por interdependências que se estabelecem dentro e fora das figurações.

Isso demonstra, mais uma vez que, como afirma Elias (1993, 1999, 2006), há uma relação de interdependência indissolúvel na vida social, marcada por tensões que movimentam o tecido social. Nessas relações, por mais que haja distorções nos graus de força, todos possuem pelo menos um mínimo grau de poder e podem, a partir de seus movimentos, influenciar até mesmo as decisões dos mais fortes jogadores. Cabe ressaltar ainda a que este poder é relacional, e que pode variar dentro da configuração conforme o movimento social se desenvolve.

No campo da política, onde historicamente, há uma concentração de poder social daqueles que, monopolizando o capital, utilizam mecanismos de controle ideológico, direcionando o uso da coisa pública para atender a interesses particulares, a organização da maior parte da população, que acaba marginalizada dos espaços decisórios da sociedade, se torna imperativa para que se consiga que as políticas públicas adotem os direcionamentos necessários para atender os direitos de todos.

Assim, colocamos como necessário e urgente um movimento no campo das políticas educacionais do Espírito Santo: a redução da influência de instituições privadas na condução destas, ampliando o debate junto àqueles a quem, de fato, em um movimento democrático, precisam ser ouvidos em sua construção, para que haja redução nas desigualdades relacionais e haja maior possibilidade de justiça social na condução da política analisada. Esse movimento é imprescindível para a superação de um modelo retrogrado pensado para a educação em tempo integral, que é o modelo do PEV.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.37, nº 134, p. 113 – 131, jan-mar 2016.

ARROYO, M.G. Administração e qualidade da prática educativa: exigências e perspectivas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 8-21, jan./jun. 1996.

_____. Educação e Exclusão da Cidadania. In, Buffa, E., Arroyo, M. e Nosella, P. (Org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. São Paulo: Cortez, 2007. p.31-80.

_____. Políticas educacionais, igualdade e diferença. **Revista Brasileira de política administração da educação**. v. 27. nº 1, p.83-94, jan-abr, 2011.

ALVES, A. A. M. **Qualidade total X qualidade social**: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do séc. XXI. IX ANPED Sul. Caxias do Sul, 2012.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Prefácio à 2ª edição. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, STEPHEN J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004

BANCO MUNDIAL. **Relatório n. 16582BR**. Memorando do presidente do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e da Cooperação Financeira Internacional aos diretores Executivos sobre a estratégia de assistência ao país do Grupo Banco Mundial para a República Federativa do Brasil. Washington/DC: Banco Mundial, jun. 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 145.

BRAGA, S. B. **O público e o privado na gestão da escola pública brasileira – um estudo sobre o programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú**. Universidade Federal da Paraíba: 2013. (Dissertação de Mestrado)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BRASIL/ Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília: novembro de 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação. **Documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador**. Secretaria de Educação Básica: 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Gestão da educação escolar. Brasília: UnB/ CEAD, 2004.

BRYTO, K. K. C. **O público e o privado na educação básica: o programa escola que vale em Barcarena**. Universidade Federal da Paraíba: 2011. (Dissertação de Mestrado)

CASAGRANDE, A. L. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal**. Universidade do Estado de São Paulo: 2012. (Dissertação de Mestrado)

CAVALIERE, A. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade. Vol. 28, n. 1000 - especial. Campinas, 2007.

CHARTIER, R. Formação social e Habitus: uma leitura de Norbert Elias. In: CHARTIER, R. **A História Cultural Entre práticas e Representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et AL (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2002.

CENPEC. Programa Jovens Urbanos. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/projetos/programa-jovens-urbanos/> , acesso em 06 de fevereiro de 2016.

CHAUI, M. **A Universidade Operacional**. Revista Avaliação. Campinas S.P. Ano 4.vol 4.n.3. pp. 3 – 8, 1999.

_____. Público, Privado e Despotismo. In: NOVAIS, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COSTA, M. **Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal?** Dilemas da educação em meio à crise do Estado. Revista Brasileira de Educação. Nº 18. Set/out/nov/dez, 2001.

CURY, C. R. J. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. In: Cadernos de Pesquisa, nº 116, p.245-262, julho, 2002.

_____. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: José Claudinei Lombardi; Maria Regina M. Jaconeli; Tânia Mara T. da Silva. (Org.). **O Público e o Privado na História da Educação**

Brasileira: Concepções e Práticas Educativas. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE** - v.23, n.03, p. 283-495, set/dez. 2007.

_____. Um novo movimento da educação privada. In: ADRIÃO, T. e PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate.** São Paulo: Xamã, 2008.

DANTAS, L. C. L. **Política de gestão escolar da rede municipal de ensino de campo grande, MS: implicações da parceria público-privada (2005- 2008).** Universidade Católica Dom Bosco: 2011 (Dissertação de Mestrado)

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: política e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p. 921-946, out/2007.

DOURADO, L. F; BUENO, M. S. S. **O público e o privado em educação.** O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997. Brasília, n.6, 1999, p. 77-91.

DOURADO L. F.; OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K N. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Disponível em < http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf >. Acesso em: 22 nov. 2015.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Vigotsky e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUTRA, P. F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio.** Universidade Federal de Juiz de Fora: 2013. (Dissertação de Mestrado)

ELIAS, N. **A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Introdução à sociologia.** Lisboa: Edições 60, 1999

_____. **O processo civilizador**. Vol I: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **O processo civilizador**. Vol. II: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. **A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Escritos e Ensaios 1**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ESPIRITO SANTO. **Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2030**. Governo do Estado do Espírito Santo: Vitória, 2013.

ESPIRITO SANTO. **Projeto conceitual programa Escola Viva**. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2015.

ESPIRITO SANTO. **Lei Complementar 799**. Vitória: Assembleia Legislativa. Publicada no Diário Oficial do Espírito Santo de 15 de Junho de 2015a.

ESPIRITO SANTO. **Lei Complementar 818**. Vitória: Assembleia Legislativa. Publicada no Diário Oficial do Espírito Santo de 18 de Dezembro de 2015b.

ESPIRITO SANTO. **Orientações Estratégicas 2015-2018**. Vitória: Governo do Estado, 2015c.

ESPIRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Escola Viva**. Disponível em: <http://escolaviva.es.gov.br/>, acesso em 07 de fevereiro de 2016.

FERRARI, A. T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Multicurso Matemática**. Disponível em: <http://www.multicursomatematica.org.br/o-que-e/> , acesso em 06 de fevereiro de 2016.

GALLO, Sílvio. **A Educação Integral numa perspectiva anarquista**. In: CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GASPAR, R. S. **O conselho de escola como possibilidade de gestão democrática: um estudo de caso de uma escola no município da Serra/ES**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. (Trabalho de conclusão de curso de especialização *lato sensu*)

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOULART, L. C. **O projeto educativo da fundação vale: uma investigação sobre o programa escola que vale**. Universidade Federal de Juiz de Fora: 2011. (Dissertação de Mestrado).

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

INSTITUTO UNIBANCO. **Manual de Implementação do Programa Entre Jovens**. Instituto Unibanco: São Paulo, 2010.

INSTITUTO UNIBANCO. **Programa Jovem de Futuro**. Disponível em: http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8, acesso em 10 de fevereiro de 2016.

LABOR. **Educadores em Ação**. Disponível em: <http://www.labor.org.br/2015/blog-exb.asp?nt=11>, acesso em 28 de janeiro de 2016.

LEITE, J. C. Z. **Parcerias em Educação: o caso do Ginásio Pernambucano**. Universidade Federal de Pernambuco: 2009 (Dissertação de Mestrado).

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v.4).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos em metodologia científica**. 6. ed. 7. reimpr. São Paulo, Atlas, 2009.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORAIS, V. A. V. **Publicização/privatização da educação especial no paraná: gestão Requião 2003-2010**. Universidade Tuiuti do Paraná: 2011 (Dissertação de Mestrado)

MORGADO, S. P. **A parceria público-privado na educação infantil: os programas PIM e Fundo do Milênio para a primeira infância.** Universidade Estadual de Maringá: 2011 (Dissertação de Mestrado)

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica.** 10. ed – São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade de ensino. In: _____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001b, p. 33 – 47.

_____. Parem de preparar para o trabalho!!! – reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: Ferreti, C et al. (Org). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2013a.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2013b.

_____. [et. all]. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

_____. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vítor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 29-47.

PEREIRA, H. S. **A certificação ocupacional de dirigentes escolares da rede municipal de ensino de campo grande MS: implicações para a gestão escolar (2001-2004).** Universidade Católica Dom Bosco: 2011 (Dissertação de Mestrado)

PERONI, V; OLIVEIRA, R; FERNANDES, M. **Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out, 2009.

PERONI, V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

_____; ADRIÃO, T. **Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate.** São Paulo: Xamã, 2008.

_____; ADRIÃO, T. **A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional.** Retratos da Educação, v.3, n.4, p. 107-116, jan/jun. 2009.

_____. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. Revista SIMPE – RS, p. 11 – 33, Porto Alegre, 2007.

_____. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado.** Porto Alegre: UFRGS, 2008.

_____. **A democratização da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Revista de Educação Pública – UFMT, v. 19, p.215-227, 2010.

_____. Privatização do Público versus democratização da gestão da educação. In: **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil** /org: GOUVEIA, A. B; PINTO J. M. R; CORBUCCI P. R. – Brasília : Ipea, 2011.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, nov./2001.

PONCE, B. J.; ROSA, S. **Políticas curriculares do Estado Brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais.** Revista Teias, UERJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014.

ROBERTSON, S; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out/dez 2012.

ROSA, A. C. P. S. **"Se meu pai viesse aqui hoje nessa escola, ele não ia aprender": cibercultura e processos de ensino-aprendizagem.** Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2011.

SARDINHA, R. C. **O PROJETO PROCENTRO E AS ESCOLAS CHARTER: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social.** Universidade Federal do Rio de Janeiro: 2013. (Dissertação de Mestrado)

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara e onze teses sobre educação e política.** 34 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2008 (10ª. edição)

SENNET, R. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade.** Rio de Janeiro: Record, 2014.

SILVA, J. A. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal.** Universidade Estadual de Maringá: 2012. (Tese de Doutorado)

TRAINA, A. J. M.; TRAINA JUNIOR, C. Como fazer pesquisa bibliográfica. In: **SBC Horizontes**, São Paulo, v.2, n. 2, p. 30-35, 2009.

TOGNETTI, M A. R. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 2006. Disponível em: <http://www.biblioteca.ifsc.usp.br/pdfFiles/metodologia_pesquisa_cientifica.pdf> Acesso em 13 jun. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

WALZER, M. **As esferas da justiça**. Em defesa do pluralismo e da igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WERKEMA, C. Métodos PDCA e DMAIC e suas ferramentas analíticas. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2013

YOUNG, I. M. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 2011.

ZARPELON, G. **A relação público-privada na educação infantil: um estudo sobre os convênios com entidades privadas na rede municipal de educação de Joinville/SC**. Universidade Federal de Santa Catarina: 2011. (Dissertação de Mestrado)

ZITKOSKI, J. J. Educação de qualidade: que qualidade queremos? In: **Qualidade em educação**: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997. Série Interinstitucional.

ANEXOS

Anexo I – Estrutura de planejamento e elaboração dos Planos de Ação do PEV segundo seu modelo de gestão (ICE, 2015).



SEQUÊNCIA DE PLANEJAMENTO PARA
ELABORAÇÃO DOS PROGRAMAS DE AÇÃO

APÊNDICES

Apêndice I: Quadro de publicações no Diário Oficial do Espírito Santo envolvendo o Programa Escola Viva no período de 01/01/2015 a 12/09/2016.

Quadro de publicações do PEV

De 01/01/2015 a 31/08/2016= 193 aparições do termo “Escola Viva” no DIOES

	Data	Título da matéria (Notícias, legislações, editais, licitações, entre outros)	Página
01	05/01/2015	Discurso de posse do governador	03
02	09/01/2015	Reunião Secretário com equipe da pasta	03
03	15/01/2015	Começam trabalhos para implementação do Projeto	01
04		Começam trabalhos para implementação do Projeto	03
05	03/02/2015	Escolas Estaduais terão ações para o uso consciente da água	05
06	04/02/2015	Aula inaugural do Secretário no Colégio Estadual	05
07	05/03/2015	Governo entrega PL do PEV	01
08		Prestação de contas do 1º trimestre de governo	03
09		Matéria – PL do PEV já está na ALES	08
10	11/03/2015	Governador Paulo Hartung apresenta diretrizes na Arquidiocese de Vitória	05
11	17/03/2015	Anuncio da transmissão da audiência pública sobre o PEV na ALES	07
12	31/03/2015	Governo do Estado apresenta suas principais metas até 2018	03
13	01/04/2015	Hartung apresenta Planejamento Estratégico a deputados estaduais	05
14	02/04/2015	Chamada de capa para a matéria	01
15		Alunos discutem Escola Viva com o secretário da Educação	05
16	08/04/2015	Governo do Estado define prioridades na área da Educação	03
17	23/04/2015	Pré-Enem - Sedu lança edital com 1.250 vagas	06
18	29/04/2015	Metas até 2018 são apresentadas para técnicos do Governo do ES	08
19	14/05/2015	Anúncio da transmissão da audiência pública sobre o PEV na ALES	07
20	01/06/2015	Anúncio da transmissão da audiência pública sobre o PEV na ALES	07
21	15/06/2015	LEI COMPLEMENTAR Nº 799 - Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único	01E a 03E

22	16/06/2015	Educação - sancionada lei que cria Programa Escola Viva (chamada)	01
23		Educação - sancionada lei que cria Programa Escola Viva	03
24	17/06/2015	Escola Viva - primeira unidade será na Grande São Pedro (chamada)	01
25		Escola Viva - primeira unidade será na Grande São Pedro	03
26		Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 007/2015 - Estabelece normas para o processo seletivo de profissionais efetivos do magistério da rede de ensino estadual para atuação em unidades escolares do Programa de Escola Estadual de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva", a ser implantado a partir do 2º semestre de 2015.	08E a 15E
27		Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 008/2015 - Estabelece normas para o processo seletivo de profissionais efetivos do Estado do Espírito Santo para atuação em unidades escolares do Programa de Escola Estadual de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva", a ser implantado a partir do 2º semestre de 2015.	15E a 22E
28		PORTARIA Nº 062-R, DE 16 DE JUNHO DE 2015 - Estabelece normas de transferência e matrícula de estudantes para o segundo semestre de 2015, no Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral São Pedro.	27E a 29E
29		AVISO DE DISPENSA DE LICITAÇÃO - PROCESSO N.º 69806624/2015 - locação de imóvel de propriedade da ASSOCIAÇÃO EDUCACIONAL DE VITORIA – AEV. VALOR MENSAL: R\$ 62.400,00 (sessenta e dois mil e quatrocentos reais).	04L
30	18/06/2015	Sedu abre seleção para profissionais que atuarão na Escola Viva (chamada)	01
31		Sedu abre seleção para profissionais que atuarão na Escola Viva (matéria)	05
32		PORTARIA Nº 706-S, DE 17 DE JUNHO DE 2015 - constitui a Comissão responsável pela elaboração e correção do texto dissertativo, da 2ª etapa do processo seletivo simplificado de profissionais efetivos do magistério da rede estadual para atuação nas unidades escolares do Programa Estadual de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva"	12E
33		PORTARIA Nº 061-R, DE 16 DE JUNHO DE 2015. Cria o Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral São Pedro, localizada no município de Vitória- ES.	25E
34		PORTARIA Nº 062-R, DE 16 DE JUNHO DE 2015. Estabelece normas de transferência e matrícula de estudantes para o segundo semestre de 2015, no Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral São Pedro.	27E
35		AVISO DE LICITAÇÃO – contratação de empresa especializada na oferta de hospedagem, alimentação, espaço físico e infraestrutura para a formação dos professores do programa Escola Viva.	05L
36	19/06/2015	Matéria sobre matrículas dos estudantes no PEV	01

		(chamada)	
37		Estudantes já podem solicitar matrícula para a Escola Viva	08
38	23/06/2015	EDITAL SEDU Nº 009/2015 Reabre as inscrições do processo seletivo de profissionais efetivos da rede de ensino estadual para atuação em unidades escolares do Programa de Escola Estadual de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva", a ser implantado a partir do 2º semestre de 2015 regulamentado pelos Editais 007 e 008/2015, publicados no Diário Oficial de 17 de e altera os itens 6.2.3 e 6.3.1 do Edital 007/2015.	13E
39	25/06/2015	EDITAL SEDU Nº 011/2015 - regulamenta a 2ª etapa - prova discursiva do processo de recrutamento e seleção de profissionais, efetivos, do magistério da rede de ensino estadual para atuação em unidades escolares do programa de escola estadual de ensino médio em turno único, denominado "escola viva", a ser implantado a partir do 2º semestre de 2015.	34E
40	01/07/2015	Governador ministra palestra para jovens lideranças	04
41	06/07/2015	RESULTADO DE LICITAÇÃO - Pregão Eletrônico nº 0018/2015 - contratação de empresa especializada na oferta de hospedagem, alimentação, espaço físico e infraestrutura para a formação dos professores do Programa Escola Viva (Imersão)	05L
42	09/07/2015	Governador defende reorganização das contas públicas da União	03
43	13/07/2015	Equipe escolar participa de formação inicial da Escola Viva (chamada)	01
44		Equipe escolar participa de formação inicial da Escola Viva	05
45		AUTORIZAÇÃO DE FORNECIMENTO Nº 32/2015 PROCESSO 70547092/2015 - ANCORA TURISMO LTDA – EPP – prestação de serviço de hospedagem, alimentação, infraestrutura, espaço físico, recursos materiais, equipamentos multimídia e apoio técnico para a formação, em regime de imersão, de 60 (sessenta) profissionais da educação selecionados para atuarem no PEV. Perfazendo o valor total de R\$ 45.850,00 (quarenta e cinco mil oitocentos e cinquenta reais).	28E
46	15/07/2015	Escola Viva está com matrículas abertas até o dia 21 de julho (chamada)	01
47		Escola Viva: matrículas abertas até o dia 21 de julho	06
48	21/07/2015	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RESOLUÇÃO CEE Nº 4.249/2015. Aprova, em caráter provisório, para credenciamento, o Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral São Pedro, com a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências.	11E
49	23/07/2015	PORTARIA Nº 083-R, DE 22 DE JULHO 2015. DEFINE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CENTRO ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL SÃO PEDRO PARA O 2º SEMESTRE DE 2015.	29E
50		ANEXO ÚNICO À PORTARIA Nº 083-R, DE 22 DE JULHO DE 2015.	30E
51	24/07/2015	Escola Viva São Pedro inicia atividades nesta segunda-	01

		feira (CAPA)	
52		Atividades da Escola Viva São Pedro terão início nesta segunda	03
53		Chamada para o acolhimento de início das aulas	20E
54		PORTARIA Nº 084-R, DE 23 DE JULHO DE 2015. DISPÕE SOBRE O CALENDÁRIO ESCOLAR DO ENSINO REGULAR DO CENTRO ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL SÃO PEDRO PARA O 2º SEMESTRE DE 2015.	21E
55	27/07/2015	Escola Viva terá reforço de linhas do Transcol (chamada)	01
56		Escola Viva terá reforço de linhas do Transcol	04
57	28/07/2015	Escola Viva: alunos começam a construir seu projeto de vida (chamada)	01
58		Escola Viva: alunos começam a construir seu projeto de vida	04
59		Anúncio da transmissão da audiência pública sobre o PEV na ALES	07
60	30/07/2015	Anúncio da transmissão da audiência pública sobre o PEV na ALES	07
61	04/08/2015	Começam as aulas na Escola Viva São Pedro (CAPA)	01
62		Começam as aulas na Escola Viva São Pedro	03
63	07/08/2015	PORTARIA Nº 954-S, DE 06/08/2015 – Considerar localizados para atuar na equipe do Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral - CEEMTI São Pedro	12E
64	03/09/2015	A Sedu irá implantar um aplicativo para que as famílias possam acompanhar a vida escolar dos alunos	07
65	01/10/2015	Orçamento do Estado em 2016 será de R\$ 17 bilhões	03
66	09/10/2015	Edital de credenciamento de escolas para aderir ao Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único nº 017/2015	17E
67	13/10/2015	Governador participa da entrega do Centro Integrado em Aracruz	04
68	15/10/2015	Diretoria e gerentes da Companhia de Transportes Urbanos da Grande Vitória (Ceturb-GV) saíram a campo para apresentar e explicar a lógica do Sistema Transcol aos estudantes.	02
69	27/10/2015	Luz, ciência e vida na 12ª Semana de Ciência e Tecnologia	03
70	28/10/2015	PORTARIA Nº 1116-S, DE 27 DE OUTUBRO DE 2015. Designar os profissionais para constituírem a Comissão de Credenciamento, responsável pela coordenação geral do processo de avaliação das propostas apresentadas pelas unidades escolares da rede estadual para adesão ao PEV	34E
71	29/10/2015	EDITAL SEDU Nº 019/2015 - Prorroga o prazo para o credenciamento das unidades escolares interessadas em integrar, a partir de 2016, o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Programa Escola Viva".	25
7273	03/11/2015	Governador inaugura Escola Senai do Plástico na Serra	04
74	09/11/2015	Escola Viva: município da Serra será contemplado com nova unidade em 2016 (CAPA)	01
75		Escola Viva: município da Serra será contemplado com nova unidade em 2016	03

76		EDITAL SEDU Nº 020/2015 Prorroga o período de credenciamento das Unidades de Ensino interessadas em integrar, a partir de 2016, o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Programa Escola Viva".	25E
77	11/11/2015	PORTARIA Nº 110-R, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2015. Estabelece normas e procedimentos para as matrículas no ensino fundamental e médio em todas as unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Estado do Espírito Santo para o ano letivo de 2016.	24E
78	17/11/2015	Uma nova unidade do Programa Escola Viva foi anunciada em Muniz Freire	01
79		Escola Viva: Muniz Freire será contemplada com nova unidade	03
80	23/11/2015	Escolas discutem a Base Nacional Comum Curricular	08
81	10/12/2015	Orçamento 2016 do Estado é aprovado	04
82	14/12/2016	LEI Nº 10.452 - Cria o Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Joaquim Beato.	01E
83	16/12/2015	Uma nova unidade do Programa Escola Viva foi anunciada em Ecoporanga (chamada)	01
84		Escola Viva em Ecoporanga e nova remuneração para magistério	04
85	18/12/2015	LEI COMPLEMENTAR Nº 818 - Altera a Lei Complementar nº 799, de 12 de junho de 2015, e dá outras providências.	18E
86	23/12/2015	Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 032/2015 Estabelece normas para o processo seletivo de profissionais efetivos do magistério público estadual para atuarem, em regime de dedicação exclusiva, em unidades escolares do Programa de Escola Estadual de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva".	80E
87	30/12/2015	Balanço 2015	07
88	04/01/2016	Mensagem do governo	04
89	05/01/2016	Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 001/2016. Estabelece normas para o processo de seleção de profissionais efetivos do Estado do Espírito Santo para atuação em unidades escolares do Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva".	05E
90		RETIFICAÇÃO - Corrige os Anexos II e III do Edital nº 032/2015, publicado no Diário Oficial de 23/12/2015, na parte que se refere à unidade do Programa Escola Viva de Escolha e os critérios para atribuição de pontuação na prova de títulos.	13E
91	07/01/2016	PORTARIA Nº 003-R, DE 06 DE JANEIRO DE 2016. Altera a Portaria nº 111-R, de 13 de novembro de 2015 que dispõe sobre o Calendário Escolar/2016	17
92	08/01/2016	PORTARIA Nº 004-R, DE 07 DE JANEIRO DE 2016: Estabelece diretrizes para a organização curricular nas escolas estaduais para o ano letivo de 2016.	101E
93	11/01/2016	Manutenção e melhoria do espaço físico das escolas	03
94		PORTARIA Nº 006-R, DE 08 DE JANEIRO DE 2016. Dispõe sobre a reabertura do Sistema de Chamada Pública	15E

		Escolar 2016 para solicitação de Pré-Matrícula para as vagas remanescentes do ensino regular e para as vagas da modalidade Educação de Jovens e Adultos nas unidades escolares da rede pública estadual de educação básica do Estado do Espírito Santo para o ano/primeiro semestre letivo de 2016.	
95		PORTARIA Nº 007-R, DE 08 DE JANEIRO DE 2016. Transforma a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Daniel Comboni, em Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral Daniel Comboni, localizado no município de Ecoporanga - ES.	18
96		PORTARIA Nº 008-R, DE 08 DE - JANEIRO DE 2016. Transforma a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco, em Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral Bráulio Franco, localizado no município de Muniz Freire - ES.	19
97	12/01/2016	Cenário econômico é tema de primeira reunião de secretariado	03
98		PORTARIA Nº 064-S, DE 11 DE JANEIRO DE 2016. - Designar os profissionais abaixo relacionados para constituírem a Comissão responsável pela elaboração e correção da prova dissertativa, referente à 2ª etapa do processo seletivo simplificado de profissionais efetivos do quadro do magistério	14E
99		PORTARIA Nº 065-S, 11 DE JANEIRO DE 2016 - Designar os profissionais relacionados, sob a coordenação do primeiro, para constituírem a Comissão responsável pelos processos seletivos de profissionais para atuação nas unidades escolares do Programa de Escola Estadual de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva"	14E
100	13/01/2016	Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 007/2016 - Estabelece normas para o processo seletivo, para fins de cadastro de reserva, de professores habilitados e de profissionais do magistério licenciados em pedagogia em regime de designação temporária e dedicação exclusiva, para atuarem em unidades escolares do Programa de Escola Estadual de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva".	14E
101	14/01/2016	Educação: Escola Viva terá agora escolas com ensinos Fundamental e Médio (CAPA)	01
102		Escola Viva: unidades com vagas para o Ensino Fundamental (Matéria)	03
102		Sedu contrata professores para unidades do Programa Escola Viva	08
104		EDITAL SEDU Nº 008/2016 - Altera os itens 5.1 e 1.7 e o anexo II do Edital 007/2016, publicado em 13/01/2016	07E
105		Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 009/2016 Estabelece normas para o processo seletivo de profissionais efetivos do magistério público estadual para atuarem, em regime de dedicação exclusiva, em unidades escolares do Programa de Escola Estadual de Ensino	08E

		Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva".	
106		Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 010/2016 Estabelece normas para o processo de seleção de profissionais efetivos do Estado do Espírito Santo para atuação em unidades escolares do Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva".	14E
107	15/01/2016	Sedu contrata profissionais para atuarem nas unidades da Escola Viva (Matéria)	06
108	18/01/2016	LEI Nº 10.492 – Estima a receita e fixa a despesa para o exercício financeiro de 2016	01
109	19/01/2016	AVISO DE LICITAÇÃO - Pregão Eletrônico Nº. 0005/2016 - contratação de empresa especializada na oferta de hospedagem, alimentação, espaço físico e infraestrutura para a formação dos professores do programa Escola Viva	03L
110		PORTARIA Nº 001- R, DE 18 DE JANEIRO DE 2016. (SEE) Aprova os Quadros de Detalhamento de Despesa dos Órgãos do Poder Executivo.	01EA
111	21/01/2016	RESUMO DO CONTRATO Nº 004/2016 - CLIMATIZAÇÃO DA CEEMTI JOAQUIM BEATO, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE SERRA/ES, COM FORNECIMENTO DE MÃO DE OBRA E MATERIAIS. Valor Total: R\$ 181.378,73 (cento e oitenta e um mil trezentos e setenta e oito reais e setenta e três centavos).	25E
112	25/01/2016	Chamada Pública Escolar: Sedu reabre período de pré-matrícula (chamada)	01
113		Reabertura de pré-matrícula será nesta segunda-feira (matéria)	03
114	27/01/2016	PORTARIA Nº 011-R, DE 26 DE JANEIRO DE 2016. Transforma a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Coelho Ávila Júnior, para Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral Francisco Coelho Ávila Júnior, localizado no município de Cachoeiro de Itapemirim - ES	33E
115		PORTARIA Nº 012-R, DE 26 DE JANEIRO DE 2016. Cria o Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral Cobilândia, localizado no município de Vila Velha-ES.	33E
116	28/01/2016	Escola Viva: governador visita obra e anuncia novas vagas (chamada)	01
117		Escola Viva: governador visita obra e anuncia novas vagas	04
118	02/02/2016	Sedu abre Chamada Pública para alimentação escolar	06
119		AVISO DE LICITAÇÃO – REPUBLICAÇÃO TOMADA DE PREÇOS Nº 002/2016 - OBJETO: Obra de instalações elétricas climatização da EEEFM Daniel Comboni, localizada no município de Ecoporanga/VALOR: R\$ 250.232,52 (duzentos e cinquenta mil duzentos e trinta e dois reais e cinquenta e dois centavos); ES, com fornecimento de mão de obra e materiais.	05L
120		RESULTADO DE LICITAÇÃO Pregão Lote Único - Eletrônico nº 0005/2016 Processo nº 72858117/2015.	05L

		Empresa Vencedora: Ancora Turismo Ltda-ME, no valor total de R\$ 149.078,63 (cento e quarenta e nove mil setenta e oito reais e sessenta e três centavos).	
121	05/02/2016	AUTORIZAÇÃO DE FORNECIMENTO Nº 01/2016 PROCESSO 72858117/2015 PREGÃO Nº 0005/2016 - Contratação de serviços de infraestrutura, hospedagem e alimentação para a formação de professores para atuarem no "Programa Escola Viva", no total de R\$ 147.017,72 (cento e quarenta e sete mil dezessete reais e setenta e dois centavos).	19E
122	11/02/2016	Alimentação escolar: Sedu oferece cardápio balanceado aos alunos da rede estadual	05
123	15/02/2016	Alunos da rede estadual voltam às aulas nesta segunda-feira	04
124	16/02/2016	Educação: Sedu anuncia novidades na volta às aulas	03
125	18/02/2016	Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 017/2016 Estabelece normas para o processo seletivo, para fins de cadastro de reserva, de professores habilitados e de profissionais do magistério licenciados em pedagogia em regime de designação temporária e dedicação exclusiva, para atuarem em unidades escolares do Programa de Escola Estadual de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva".	15E
126		Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 018/2016 Estabelece normas para o processo seletivo de profissionais efetivos do magistério público estadual para atuarem, em regime de dedicação exclusiva, em unidades escolares do Programa de Escola Estadual de Ensino Médio em Turno Único, denominado "Escola Viva".	21E
127	22/02/2016	Saúde - estudantes da rede estadual na luta contra o Aedes aegypti (CAPA)	01
128		Governo ES participa do Dia D da Educação Contra o Zika	03
129	24/02/2016	Estudantes participam de acolhimento na primeira semana de aulas	05
130		EDITAL SEDU Nº 020/2016 - Altera os itens 5.1, 6.2.3, 6.2.5, 7.2 do Edital 17/2016, publicado em 18/02/2016, o anexo I do Edital 19/2016, publicado em 18/02/2016, e itens 5.1, 6.2.4, 6.2.6 e o anexo I do Edital 018/2016, publicado em 18/02/2016.	28E
	14/03/2016	Alunos da Escola Viva São Pedro definem disciplinas eletivas (chamada)	01
131		Alunos da Escola Viva São Pedro definem disciplinas eletivas	07
132	16/03/2016	PORTARIA Nº 034-R, DE 15 DE MARÇO DE 2016. - Repasse aos Conselhos de Escolas relacionadas no anexo único desta Portaria, os recursos financeiros do Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola - PEDDE/2016 conforme consta no art. 4º, incisos I a V da Portaria nº 017-R, de 03 de março de 2016.	13E
133	31/03/2016	Pré-incubadora do CEET Vasco Coutinho tem 8 projetos selecionados	08
134	08/04/2016	Escola Viva de Cachoeiro promove aulas de música	01

		(chamada)	
135		Modelo de gestão capixaba é referência para Governo do Ceará	04
136		Escola Viva de Cachoeiro promove aulas de música	06
137	11/04/2016	Escola Viva: estudantes de Ecoporanga recebem governador (CAPA)	01
138		Escola Viva: governador visita unidade de Ecoporanga	03
139		PORTARIA Nº 49-R, DE 08 DE ABRIL DE 2016. Aprova a 5ª alteração de Quadro de Detalhamento de Despesa da Secretaria de Estado da Educação.	12E
140	13/04/2016	PORTARIA Nº 433-S, DE 12/04/2016 – Designar o profissional para exercer a função de Coordenador Pedagógico no Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral “Joaquim Beato”	14E
141	20/04/2016	PORTARIA Nº 051-R, DE 19 DE ABRIL DE 2016. Transforma a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Bráulio Franco, em Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral Bráulio Franco, localizado no município de Muniz Freire - ES.	17E
142		PORTARIA Nº 052-R, DE 19 DE ABRIL DE 2016 - Cria os anos finais do ensino fundamental no Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Joaquim Beato, localizado no município de Serra-ES.	18E
143		(*) PORTARIA Nº 007-R, DE 08 DE JANEIRO DE 2016.69 Transforma a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Daniel Comboni, em Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral Daniel Comboni, localizado no município de Ecoporanga - ES.	18E
144		(*) PORTARIA Nº 011-R, DE 18 DE ABRIL DE 2016.70 Transforma a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Coelho Ávila Júnior em Centro Estadual de Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral Francisco Coelho Ávila Júnior, localizado no município de Cachoeiro de Itapemirim - ES.	18E
145	09/05/2016	Governo divulga ações do Planejamento Estratégico	03
146		PORTARIA Nº 519-S, DE 06/05/2016 – Prorroga a localização dos profissionais responsáveis pelo PEV no gabinete do Secretário	52E
147	12/05/2016	PORTARIA Nº 56-R, DE 09 DE MAIO DE 2016. Aprova a 6ª alteração de Quadro de Detalhamento de Despesa da Secretaria de Estado da Educação.	17E
148	17/05/2016	Governo recebe escritura de terreno de hospital em Cariacica	05
149	20/05/2016	13º Encontro de Diretores e Superintendentes	04
149		Trabalhadores da Casa da Música são homenageados em evento	07

⁶⁹ *república com alteração

⁷⁰ *república com alteração

150	03/06/2016	PORTARIA Nº 63-R, DE 01 DE JUNHO DE 2016. Aprova a 8ª alteração de Quadro de Detalhamento de Despesa da Secretaria de Estado da Educação.	16E
151	09/06/2016	Governador recebe deputados no Palácio da Cultura Sônia Cabral	06
152	13/06/2016	Unidades de Vitória e Ecoporanga ensinam conteúdos de forma lúdica	06
153		CONSELHO GESTOR DO FUNDO ESPECIAL PARA CONSTRUÇÃO REFORMA E AMPLIAÇÃO DE EQUIPAMENTOS PÚBLICOS ESTADUAIS - FEP. RESOLUÇÃO FEP 002/2016, DE 08 DE JUNHO DE 2016. DISPÕE SOBRE O PLANO ANUAL DE APLICAÇÃO DE RECURSOS DO FEP PARA O EXERCÍCIO DE 2016.	22E
154	20/06/2016	Escola Viva: governador visita unidade de Muniz Freire (Chamada)	01
155		Escola Viva: governador visita unidade de Muniz Freire	04
156	22/06/2016	Governo lança movimento #CompartilheoBem em Linhares	03
157	30/06/2016	Participação ativa na Audiência Pública da Região Metropolitana	08
158	01/07/2016	Movimento #CompartilheoBem chega a Cachoeiro de Itapemirim	03
159		Moradores de Cariacica Sede agora têm novo Destacamento da Polícia Militar	04
160	13/07/2016	Governo do Estado anuncia concurso público para contratar mais mil professores	01
161		PORTARIA Nº 084-R, DE 12 DE JULHO DE 2016. Acrescentar aos Conselhos de Escolas constantes do Anexo Único da Portaria nº 034-R de 15 de março de 2016 os recursos financeiros da natureza custeio.	13E
162	14/07/2016	Discurso, na íntegra, do governador do Estado do Espírito Santo, Paulo Hartung, durante Prestação de Contas, na Assembleia Legislativa	04
163		RESOLUÇÃO Nº 4.419 (ALES) - Cria Comissão Especial, em Defesa da Escola Viva, para discutir e promover esse importante projeto educacional implantado nas unidades de ensino pelo Governo do Estado do Espírito Santo.	12D
164	15/07/2015	CONVOCAÇÃO PARA TERMO DE REFERÊNCIA RELATIVO À SUBCONTRATAÇÃO DE SERVIÇOS DE PRODUÇÃO E EDIÇÃO DE 01 VT DE 60" COM ADAPTAÇÃO PARA 30" E MAIS 5 FILMETES DE ATÉ 45" PARA INTERNET PARA A CAMPANHA ESCOLA VIVA 2016.	13E
165	19/07/2016	ORDEM DE SERVIÇO Nº 63/2016 PROCESSO 74032470/2016 ATA Nº 18/2016. contratação de transporte coletivo em ônibus executivo para a Formação do Programa Escola Viva, no valor total de R\$ 9.286,76 (nove mil duzentos e oitenta e seis reais e setenta e seis centavos)	25E
166	21/07/2016	ORDEM DE SERVIÇO Nº 64/2016 PROCESSO 74033000/2016 ATA Nº 19/2016. contratação de transporte coletivo em ônibus executivo para a Formação do Programa Escola Viva, no valor total de R\$ 3.896,98 (três	14E

		mil oitocentos e noventa e seis reais e noventa e oito centavos).	
167	22/07/2016	RESUMO DO CONTRATO N.º. 181/2016 Concorrência Pública n.º. 001/2015 - Prestação de serviços de manutenção preventiva e corretiva, conservação na CEEFMTI Joaquim Beato, localizada no município de Serra/ES, com fornecimento de materiais e mão-de-obra. Valor Total: R\$ 18.033,75	90E
167	27/07/2016	Governador participa de posse da diretoria do Espírito Santo em Ação	03
168	28/07/2016	Educação: projeto incentiva o empreendedorismo nas escolas	03
169		AVISO DE CHAMADA PÚBLICA A SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDU torna público aos interessados a necessidade de locação de espaço para instalação de escola nos seguintes locais:	04L
170	29/07/2016	Edital de Processo Seletivo Simplificado n.º 38/2016 Estabelece normas para recrutamento e seleção de profissionais do magistério, efetivos e estáveis da rede de ensino estadual para atuação no Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CEFOPE na Secretaria Estadual de Educação	53E
171	18/08/2016	Qualificação para melhorar a gestão de projetos do Governo	08
172	12/09/2016	ES tem maior crescimento dos últimos 10 anos no Ensino Médio	03