



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MANUELA CASSIA DA SILVEIRA GOMES BATISTA

**SALVADOR, CIDADE EDUCADORA E OS CICLOS DE
PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO (2005-2012)**

Feira de Santana
2019

MANUELA CASSIA DA SILVEIRA GOMES BATISTA

**SALVADOR, CIDADE EDUCADORA E OS CICLOS DE
PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO (2005-2012)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Políticas Educacionais, História e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Antonia Almeida Silva.

Feira de Santana - BA
2019

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

B337s Batista, Manuela Cassia da Silveira Gomes
Salvador, cidade educadora e os ciclos de parceria público-privado
(2005-2012)./ Manuela Cassia da Silveira Gomes. – 2019.
167 f.: il.

Orientadora: Antonia Almeida Silva
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1.Educação – Parceria público-privado. 2.Educação – Políticas
públicas. 3.Gerencialismo. I.Silva, Antonia Almeida, orient.
II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III.Título.

CDU: 37.014.54

Maria de Fátima de Jesus Moreira – Bibliotecária – CRB5/1120



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MANUELA CASSIA DA SILVEIRA GOMES

**“SALVADOR, CIDADE EDUCADORA E OS CICLOS DE
PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO (2005-2012)”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 31 de maio de 2019

Prof. Dr.ª Antônia Almeida Silva – Orientadora - UEFS

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira - Primeiro Examinador - UFBA

Prof. Dr.ª Solange Mary Moreira Santos - Segunda Examinadora- UEFS

RESULTADO: APROVADA

Para Rita de Cassia, Manoel Gomes, Laura,
Karl N., K. Marx e K. Engels. O meu mundo, e
nada mais.

AGRADECIMENTOS

Na estrada percorrida por mim, ao longo destes 2 anos e 2 meses do curso de mestrado, o termo “estrada”, não é apenas eufemístico. Ele é literal e visceral, por assim dizer. Afinal, a cada passo que dei, cada viagem a Feira de Santana que realizei, deixou em mim uma marca indelével, que irá me acompanhar por toda minha vida. Levantar antes das 5h, pegar a fila do ônibus da UEFS, assistir às aulas, voltar para Salvador aguardando o ônibus na beira da estrada, e trabalhar até a noite, foi uma jornada que me exauriu. Mas em nenhum momento eu pensei em desistir. Cada novo amanhecer que se apresentava a minha janela, sendo acordada pelo despertador, me dizia que ao final, o sonho de me tornar mestra em educação, que havia começado ainda na graduação, era logo ali, e não viria sem um esforço incomensurável. E assim, foi. Dia a dia, batalha por batalha, aquela Manuela que se sentia uma completa forasteira em Feira, foi compreendendo que aquela rotina me faria chegar onde eu tanto almejava. Mas esse percurso, apesar da escrita em si ser um processo extremamente solitário, eu não fiz sem companhia. O meu caminhar até aqui foi realizado com muitas pessoas, todas muito queridas e importantes. E eis que, agora, finalmente, poderei agradecê-las por tudo que viveram comigo. Uns de maneira mais, outros menos intensa, mas todas de alguma maneira fizeram parte dessas linhas que aqui escrevo. E elas são muitas. Então, sem mais delongas, vamos lá!

À Rita de Cassia. MÃE PODEROSA! Meu amor de vida. A Rainha da minha vida, luz dos meus olhos. Meu amor profundo, sincero e verdadeiro. Aquela que olha pelos meus caminhos, que me ama incondicionalmente. Aquela que é capaz de fazer qualquer coisa por mim. Eu poderia escrever um livro de agradecimentos somente para a minha mãe, e ainda assim, não seria possível dizer a ela o quanto ela é fundamental e central na minha vida. Ela, que ficava

ansiosa e preocupada desde a hora que eu saia, até a hora que eu voltava; que labuta com a minha filha diariamente; que me cuida, e a Laura, com todo amor do mundo, preciso dizer que sem ti, minha mãe, nada, absolutamente nada disso seria possível. Você é aquela pessoa que faz de tudo pelos outros, e as vezes, pouco por si mesma. Desculpe as minhas ausências, as minhas distâncias. Nesse universo, tenha a certeza que você é fundamental e que sim, sou capaz de qualquer coisa por você, para te ver bem. Saiba que ser a sua filha é uma bênção que a vida me deu. Se fosse para escolher novamente, te escolheria para ser a minha mãe um milhão de novas vezes! Obrigada, milhões e milhões de vezes, obrigada. EU AMO VOCÊ!

A Manoel Gomes, meu PAI, meu amor. Amor verdadeiro, puro e incondicional. Aquele que revisava o texto comigo, que me perguntava quanto tempo ele tinha para ler, e eu dizia “hoje”, que me apoiou e sempre me incentivou nesse sonho. Minha referência de vida, honestidade, verdade. Ele me ensina alguma coisa todos os dias. Ele me impulsiona, me dá asas para voar. Ele acredita em mim, me acompanha e “fecha” comigo em toda e qualquer circunstância. Eu posso até estar errada, mas ele está comigo, sem me fazer esquecer que se errei, preciso arcar com as consequências. Ele que também sofreu com as minhas idas e vindas diárias, que só sossegava quando eu chegava. Que recebia as minhas fotos às 6h dizendo que estava no ônibus, e só me contou depois que aquilo tudo o deixava angustiado. Obrigada, meu pai. Um milhão de vezes, obrigada. Saiba que sem você, nada, absolutamente nada disso teria sido possível. Espero, de verdade, que eu consiga ser verdadeiramente capaz de demonstrar todo o amor que eu sinto por você, e o prazer inenarrável que é ser a sua filha. Para sempre, e todo sempre, eu TE AMO!

Á Laura, minha filha linda, a melhor parte de mim, obrigada por alegrar os meus dias, luz da minha vida. Te amo!

A Rosenilton Batista Santos, que iniciou comigo esta jornada, que vibrou quando passei na seleção, gostaria de dizer que mesmo seguindo caminhos diferentes, lhe serei eternamente grata por todos os momentos que ficou comigo naqueles dias que ainda estavam amanhecendo, quando os raios de sol ainda não tinham nem mesmo aparecido, lá estava comigo aguardando o ônibus chegar. Por torcer, vibrar e me desejar boas coisas. Obrigada pela parceria e companheirismo. Meu muito, muito obrigada por tudo!

À Silvana Santos Cardoso, minha amiga querida, obrigada por me escutar, dividir, partilhar. Obrigada por estar comigo ao longo da jornada. Obrigada por cuidar de mim, mesmo em meio a questões que demandam demais de você. Saiba que estou aqui contigo, sempre. Te amo!

À Marcia, mãe querida, não saberia encontrar palavras para demonstrar toda a minha gratidão por tudo o que não preciso dizer aqui. Mas que sei, no fundo, você sabe. Obrigada, muito obrigada.

À Daniela Correia, por toda ajuda e auxílio, por ter contribuído com cada pergunta que eu fazia, com cada dúvida esclarecida (ela criava outras!), meu muito obrigada. Lhe serei eternamente grata por tudo. Sempre disse que eu teria que fazer para ela umas três páginas de agradecimento, tamanho foi o papel dela nesse processo. Não serão 3 páginas, mas tenha certeza que jamais esquecerei tudo que fez por mim. Saber de sua amizade e parceria, foi a melhor parte deste processo. Obrigada, Dani!

À Alana Marcia, minha “chefinha”, aquela que me compreendeu, segurou minha mão, me olhava com ternura e carinho e me dizia: “vai lá que vai dar tudo certo”. Não poderia finalizar essa etapa sem te dizer o quanto foi importante e especial pra mim. Obrigada por tudo!

A Daiany Pereira, amiga querida de partilhas e descobertas, companheira de jornada, seminários, trabalhos e afins, que tanto cuidou de mim nessas estadas em Feira de Santana com todo carinho e atenção possível. Pelas conversas nos nossos almoços, pelos risos e longas conversas sobre tudo, obrigada, minha amiga. Você é parte da minha vida!

À Elza Lima, amiga querida e também companheira de jornada, que tanto desabafou com áudios que não terminavam, mas que cada conversa nos fazia perceber aquilo que era realmente importante. Obrigada minha amiga. Pelo cuidado, pelo carinho, por me levar para lá e para cá, muito, muito obrigada. Nossa amizade ultrapassou as rotas do mestrado, e somos amiga de vida, agora!

À Turma da resistência, minha turma de 2017, cada momento partilhado de riqueza e sabedoria, cada um com suas vivências e histórias de vida, muito obrigada, colegas! Se pudesse escolher mais uma vez, seria estar na mesma turma com todos vocês. Toda sorte do mundo para todos nós!

À Fabricio Sant'Ana, respeitando seu apóstrofo! Binho, eu poderia aqui escrever uma infinidade de palavras que reafirmassem o meu amor por você. E por tudo que o que já vivemos. Mas como aqui é espaço de agradecimentos, venho te dizer obrigada pela ajuda sempre presente, quando precisava “correndo” de algum PDF, de alguma imagem, ou de qualquer outra coisa. Obrigada por compor os meus dias, por ser meu grande amigo, por me escutar, por brigar comigo e por ser quem é. Obrigada. Obrigada por tudo!

À Cândida, amiga que tanto amo. Você foi dos maiores presentes que a vida me deu. Em você encontrei carinho, afeto, sinceridade, sororidade, aprendizagens. Você, que tanto compreendeu meus momentos e minhas ausências, e que sempre esteve comigo quando mais precisei. Que me cuidou e me cuida, obrigada. Pelas conversas, pelos diálogos que tanto me ajudaram ao longo do percurso, pela presença sempre presente, pelos ensinamentos diários, por tudo, minha amiga. Eu amo você!

A Gerson Silva, por ter me devolvido algo que eu havia perdido. Obrigada pelos diálogos, pelas discussões intensas, pelas conversas construtivas e reveladoras. Obrigada pelos ensinamentos diários, pelas ajudas com o texto. Pelos momentos de carinho, de afeto, de verdade, de partilha. Obrigada pelos momentos onde o silêncio bastava. Por ter me renovado, por me mostrar que apesar das batalhas que vivemos internamente, ainda assim, podemos ser capazes de alegrar o dia de outra pessoa. Por me fazer perceber, que nem sempre às histórias são como desejamos ou esperamos, elas são como elas podem ser, e a vida vai se encarregando de lhes dar os contornos, as cores e os tons que ela vai ter. Cada história é única, singular, especial e possui a sua trilha. A vida é bela para quem tem coragem! Obrigada por fazer parte da minha vida, e dessa caminhada.

A Rilton Primo, que esteve neste processo antes mesmo dele se efetivar, e que permaneceu na minha vida. Obrigada por ter estado comigo no início, no meio e finalizando a jornada. Obrigada pela compreensão, pelo cuidado, pelo carinho e energia positiva. Você é iluminado!

À Jucileide Moraes, minha dupla querida, que foi fundamental nessa trajetória. Obrigada, minha amiga. Pelo incentivo, pelas palavras de carinho, pela força, por ser minha parceira o tempo todo. Não tenho palavras para lhe agradecer!

A Welber Lima, pela companhia, pelos desabafos, pelas contribuições e construções conjuntas. E claro, pelos risos. Passamos por muita coisa juntos, vivemos momentos dos mais variados, e cá estamos, firmes e fortes. Obrigada pela parceria e amizade.

À Vanilza Jordão, pelo apoio, pelas sugestões tão cuidadosas, e por cuidar de parte tão fundamental da pesquisa com rapidez mas, sobretudo, com afeto. Muito obrigada, Van! Te agradeço por tudo.

À Tina e Silvio, obrigada pelo cuidado e carinho de sempre, pelas energias positivas e orações, pelo desejo que tudo desse certo, meu super, super obrigada! Eu amo vocês!

Aos meus padrinhos Mone e Tio Beto, que tanto respeito e admiro, que se preocupam comigo e torcem por mim, obrigada. Amo vocês!

À minha família, cada primo, cada tia que torceu por mim, muito obrigada! Cada um ao seu modo, cada um ao seu jeito, que saibamos ser família em todos os momentos de nossas vidas!

À Rodrigo Pereira, obrigada por ter me acolhido com tanto afeto em suas aulas, por ter me orientado no estágio docência e ter aberto as portas para que eu pudesse te acompanhar. Aprendi muito contigo, cada momento de partilhas e vivências, as dicas para o trabalho. Te agradeço por ter aceitado fazer parte desse momento tão importante na minha vida. Muito, muito obrigada por tudo!

À Solange Mary, minha querida, obrigada pelo carinho que sempre me dedicou. Por lembrar com afeto de mim em todos os momentos que nos encontramos. Que bom que foi possível começarmos juntas, já que estive na minha entrevista de seleção, e estarmos juntas nesta finalização. Obrigada, muito obrigada!

E por fim, mas não menos importante, à Antonia Almeida Silva, minha orientadora. Ela ficou por último, por ter sido a primeira a me acolher. Sem me conhecer, sem nunca ter me visto, sem saber quem era esta moça da capital. Ela me acolheu com tanto, mas tanto cuidado, foi tão parceira, tão compreensiva. Viveu comigo todas as minhas angústias, as mudanças profundas que aconteceram na minha vida, compreendeu as minhas ausências. Acho que jamais saberei ser grata o bastante por tudo que você fez por mim, Antonia. Pela orientação cuidadosa, atenta, tirando de mim tudo que eu poderia dar, me dizendo que era possível, e que acreditava no meu percurso formativo. Saiba que você é um ser humano de luz, daqueles que iluminam todos ao seu redor. A vida me agradeceu quando você me escolheu. Se pudesse te escolher novamente, o faria mil vezes! Obrigada por tudo.

E aqui, agradeço a Deus por tudo e aos meus anjos de guarda, que olham por mim, que cuidam de mim e daqueles que amo, todo o tempo. Que minha fé sempre se renove. Sei que estão comigo o tempo todo. Obrigada por tudo, com todo meu amor e fé!

Enfim, são muitas pessoas. Certeza que não estão todas aqui, mas já são 5 páginas! Desse modo, agradeço a todos aqueles que direta, ou mesmo indiretamente, torceram por mim e estão felizes com o cumprimento dessa etapa. A vocês, meus sinceros agradecimentos.

Lembrem-se que cada um de nós, sozinho, não vale nada.

Sobretudo, sejam sempre capazes de sentir profundamente qualquer injustiça cometida

contra qualquer pessoa, em qualquer parte do mundo.

Esta é a qualidade mais linda de um revolucionário.

Ernesto Che Guevara

RESUMO

Este estudo problematiza os “ciclos” de parcerias público-privado efetivados pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, entre os anos 2005-2012, durante a gestão do então prefeito João Henrique Barradas Carneiro, e suas implicações para o desenvolvimento da política pública educacional do município. A questão norteadora da pesquisa foi a seguinte: como são construídos e operados os ciclos de parcerias público-privado na educação da rede municipal de ensino de Salvador e quais as suas implicações nas políticas públicas educacionais entre os anos de 2005 e 2012? Em estreita ligação com a questão, o objetivo geral foi assim delineado: apreender os fluxos que caracterizaram os ciclos de parcerias público – privado na educação da rede municipal de ensino de Salvador e analisar as suas implicações nas políticas públicas para a educação da rede citada entre os anos de 2005 à 2012. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve cunho documental, e foi realizada a partir de registros institucionais, o que permitiu identificar, analisar/interpretar e evidenciar as ações realizadas pela Secretaria quanto às parcerias público-privado, no período delimitado. As categorias público-privado, aparelhos privados de hegemonia e burocratas, foram as definidas para desenvolvimento da pesquisa, dada a centralidade que elas assumiram no contexto de mudanças na cultura e na gestão do setor público, consoante o gerencialismo, isto é, a criação de mecanismos de controle do Estado, combinado com a desregulamentação de suas ações na área educacional. O corpus da pesquisa envolveu documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, notícias do site oficial, diários oficiais e legislação educacional do município. A pesquisa revelou que a Secretaria Municipal de Educação de Salvador realizou parcerias de naturezas diversas, abrangendo desde aquelas sem ônus direto para os cofres públicos, como as parcerias com empresas que buscam o selo de Responsabilidade Social e Empresarial, passando por aquelas que envolveram dispêndio de verbas públicas, no caso de empresas que prestam serviços como assessoria e gestão de ações pedagógicas. Os ciclos de parceria caracterizados no estudo tiveram caráter intermitente, mas deixaram marcas profundas de descontinuidade na rede municipal de ensino de Salvador, além de servirem como aporte para a difusão da cultura do gerencialismo.

Palavras-chave: Ciclos de Parceria Público-Privado. Empresariamento da Educação. Gerencialismo. Política Pública Educacional.

ABSTRACT

This study problematizes the "cycles" of public-private partnerships effected by the Municipal secretariat of Education of Salvador, between the years 2005-2012, during the management of Mayor João Henrique, and its implications for the development of public policy Education of the city. The research reference questions were: How are the cycles of public-private partnerships built and operated in the education of Salvador's municipal education network? What are the implications of these cycles in educational public policies between the years 2005 and 2012? In close liaison with this questions, the general objective was thus outlined: to apprehend the flows that characterized the cycles of public-private partnerships in the municipal Education network of Salvador and its implications in the public policies of education between the years of 2005 to 2012. The research, of a qualitative nature, was documental and was made from institutional records, which allowed identifying, analyzing/interpreting and evidentiary the actions performed by the Secretariat. The categories "Public-private", "private devices of hegemony" and "bureaucrats" were defined for the development of the research, given the centrality that they assumed in the context of changes in the culture and management of the public sector, configured as managerialism, that is, the creation of mechanisms of state control, combined with the deregulation of its actions in the educational area. The research involved documents elaborated by the Municipal Secretariat of Education of Salvador, news from the official website, official journals and educational legislation of the municipality. It was revealed that the Municipal Secretariat of Education of Salvador held partnerships of various natures, ranging from partnerships without direct charge to the public safes, such as partnerships with companies in search of the seal of responsibility social and business, to partnerships involving public funds, such as those carried out with advisory services companies and pedagogical actions management. The partnership cycles characterized in the study were intermittent, but they left deep marks of discontinuity in the municipal Education network of Salvador, besides serving as a contribution to the dissemination of the culture of managerialism.

Key words: Public-private partnership cycles. Entrepreneurship of education. Managerialism. Educational Public Policy

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Estrutura organizacional da SMEC - 2002 | 54 |
| Figura 2 - Estrutura organizacional da SECULT - 2009 | 67 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Teses e Dissertações relacionadas com a temática público-privado no Brasil (2006-2016) | 22 |
| Quadro 2 - Salvador: Parcerias Público-Privadas via responsabilidade social empresarial e aproximações - 2005-2012 | 69 |
| Quadro 3 - Salvador: Parcerias Público-Privadas via dispêndio de recursos públicos - 2005-2012 | 72 |
| Quadro 4 - Proporção de atendimento da Editora Aymara na RME nos dois primeiros anos de execução | 87 |
| Quadro 5 - Quadro de atendimento da Editora Aymar em Salvador e Praia Grande | 90 |
| Quadro 6 - Subdivisões da coordenadoria de ensino e apoio pedagógico - 2009-2012 | 102 |
| Quadro 7 - Perfil da rede escolar nas duas gestões de João Henrique - 2007 e 2012 | 106 |
| Quadro 8 - Parcerias vinculadas a venda de equipamentos didático-pedagógicos - 2005-2012 | 110 |
| Quadro 9 - Parcerias vinculadas a assessoria para elaboração de materiais e formação de professores/coordenadores pedagógicos - 2005-2012 | 110 |
| Quadro 10 - Parcerias vinculadas a responsabilidade social empresarial ou filantropia - 2005-2012 | 110 |
| Quadro 11 - Parcerias vinculadas a assessoria e/ou aquisição de materiais didático pedagógicos - 2005-2012 | 111 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| AICE | Associação Internacional das Cidades Educadoras |
| ASTECC | Assessoria Técnica |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BM | Banco Mundial |
| CENAP | Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico |
| CENPEC | Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária |
| CIESP | Confederação das Indústrias do Estado de São Paulo |
| CF | Constituição Federal |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CNI | Confederação Nacional das Indústrias |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONEPES | Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FIESP | Federação das Indústrias do Estado de São Paulo |
| GIFE | Grupo de Institutos, Fundações e Empresas |
| IBM | International Business Machines |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IEDI | Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial |
| IHL | Instituto Herbert Levy |
| IPEA | Instituto de Pesquisa Econômica aplicada |
| IPES | Instituto de Pesquisas de Estudos Sociais |
| IPF | Instituto Paulo Freire |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LULA | Luís Inácio Lula da Silva |
| MEC | Ministério da Educação |
| NTE 17 | Núcleo de Tecnologia Educacional |
| ONG | Organização Não Governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OSCIP | Organização da Sociedade Civil de Interesse Público |
| PCE | Programa Cidade Educadora |

| | |
|--------|--|
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PETI | Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| RSE | Responsabilidade Social Empresarial |
| RME | Rede Municipal de Ensino |
| SECULT | Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer |
| SEJA | Segmento de Jovens e Adultos |
| SEPLAG | Secretaria de Planejamento e Gestão |
| SMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| SPE | Sistema Privado de Ensino |
| SUAP | Subcoordenadoria de Apoio Pedagógico |
| SUEN | Subcoordenadoria de Ensino |
| SUPPE | Subcoordenadoria de Projetos Pedagógicos Experimentais |
| TPE | Todos pela Educação |
| UNDIME | União dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNFPA | Fundo de População das Nações Unidas |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO | 20 |
| 2. CAPÍTULO 1 - MARCOS DO PÚBLICO PRIVADO NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA | 30 |
| 2.1 O PÚBLICO-PRIVADO E SUAS MUTAÇÕES NO CONTEXTO NEOLIBERAL | 30 |
| 2.2 A REDEMOCRATIZAÇÃO DA POLÍTICA E A URGÊNCIA DA NOVA CONSTITUIÇÃO FEDERAL | 35 |
| 2.3 OS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA, SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESTRATÉGIAS | 37 |
| 2.4 A RECONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO: OS CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS | 41 |
| 3. CAPÍTULO 2 - AS PARCERIAS EM SALVADOR E OS SEUS CICLOS CONSTITUTIVOS | 52 |
| 3.1 A GESTÃO DE JOÃO HENRIQUE NO CONTEXTO DO FÓRUM DE PARCEIROS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: UM LEGADO, ALGUMAS ESCOLHAS (2005-2012) | 52 |
| 3.2 OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL ENTRE 2005 – 2012 | 56 |
| 3.2.1 UM CONCEITO E SEUS USOS (CONTROVERSOS) NA RME: CIDADE EDUCADORA | 64 |
| 3.3 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS ENTRE 2005 E 2012: NATUREZA DAS RELAÇÕES E RAMOS DE ATUAÇÃO | 66 |
| 4. CAPÍTULO 3 - SALVADOR, CIDADE EDUCADORA E OS (DES)ENCONTROS ENTRE INTELLECTUAIS E BUROCRATAS NA EFETIVAÇÃO DOS CICLOS DE PARCERIAS | 81 |
| 4.1 PROGRAMA CIDADE EDUCADORA E A EDITORA AYMARÁ | 81 |
| 4.2 O ENCERRAMENTO DE UM CICLO | 92 |
| 4.3 OS AGENTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS | 97 |
| 4.4 O PAPEL DOS TÉCNICOS NA EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS | 99 |
| 4.5 OS DESDOBRAMENTOS DOS PROGRAMAS DE PARCERIA NA PONTA: OS RESULTADOS E A RECEPÇÃO DOS PROJETOS NA RME | 109 |
| 4.6 OS CICLOS DE PARCERIAS E SUA LÓGICA PRIVATIZANTE: O <i>MODUS OPERANDI</i> DO GERENCIALISMO | 114 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 124 |

| | |
|---|-----|
| 6. REFERÊNCIAS | 129 |
| 7. APÊNDICE A - Quadro síntese da relação de estudos de pesquisa em educação sobre as Parcerias Público-Privadas na Bahia | 148 |
| 8. APÊNDICE B - Quadro síntese da relação de estudos de pesquisa em educação sobre as Parcerias Público-Privadas no Brasil | 146 |
| 9. APÊNDICE C - Quadro síntese da relação de Parcerias Público-Privadas efetivadas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador quanto aos seus objetivos (2005-2012) | 150 |
| 10. APÊNDICE D - Quadro síntese da relação de Parcerias Público-Privadas efetivadas pela secretaria municipal de educação de Salvador quanto à sua natureza (2005-2012) | 155 |
| 11. ANEXO A – FOLDER FÓRUM DE PARCEIROS | 159 |
| 12. ANEXO B – PROGRAMA DA JORNADA PEDAGÓGICA 2010 | 162 |
| 13. ANEXO C – LIVRO DO PROGRAMA CIDADE EDUCADORA – LARANJA | 164 |
| 14. ANEXO D – JORNAL EDUCAÇÃO EM PAUTA | 166 |

INTRODUÇÃO

A palavra “ciclo”, que tem origem no termo grego *kýklos*, significa uma série de fenômenos que se sucedem um após o outro, como uma sequência de etapas que possuem características específicas e que se repetem de acordo com uma determinada ordem. No capitalismo a noção de ciclo pode ser associada aos períodos de estabilidade, seguidos de amplo crescimento, quando é possível perceber o aumento da atividade econômica, e tempos de prosperidade, que logo são seguidos de superprodução, assim como a quebra e posterior estagnação. Via de regra, esses ciclos capitalistas desembocam em grandes crises, que marcam a passagem do final de um ciclo para início de outro, e assim sucessivamente.

Destarte isto a noção de ciclos também nos pareceu expressiva para a caracterização das relações público-privado e seus entrelaçamentos na política pública brasileira, notadamente nas políticas públicas educacionais. Estas, de maneira geral, ao mesmo passo que são concebidas, também vão sofrendo os efeitos das correlações de força entre os agentes em disputa no percurso de sua materialização ou do seu esgarçamento. Portanto, longe de serem estáticas, são peças em movimento e que expressam as tensões dos projetos em disputa no tabuleiro social. A política, em certa medida, é um “princípio norteador” para pôr em movimento ações coordenadas para solucionar problemas que se apresentam para grupos sociais mais amplos ou específicos, mobilizando governos e setores sociais organizados num jogo de forças que nem sempre se apresenta de forma consensual (SILVA; JACOMINI; SCAFF, 2016). Portanto, no estudo das políticas, a apreensão das contradições que emergem desses grupos e de suas relações com o governo, é parte do esforço empreendido neste estudo, o qual põe em relevo as parcerias firmadas entre os setores público e o privado, em seus “Ciclos” de formulação-execução e formação de consensos em torno da ideia força da promoção da educação de qualidade. Mais adiante essa relação poderá ser melhor evidenciada.

A pesquisa teve sua concepção inicial associada à busca de entendimento sobre os processos que envolvem as políticas públicas, inclusive o alcance delas para a “resolução” dos problemas enfrentados pela sociedade e as responsabilidades dos governos, o modo como eles atuam e as concepções que dão base às ações empreendidas.

O interesse surgiu da vivência como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental, experiência que me levou a observar o número expressivo de propostas

apresentadas e, posteriormente, desenvolvidas nos diversos âmbitos da educação básica do município de Salvador, em especial as parcerias público–privado na Rede Municipal de Ensino - RME. Destaco o fato de que as possibilidades de reflexão acerca dessa temática se expandiram a partir do momento em que me engajei no Mestrado Acadêmico, na Universidade Estadual de Feira de Santana e passei a me debruçar efetivamente sobre os aspectos que envolvem as parcerias público–privado e de que maneira elas se estruturam como parte da política pública educacional do município de Salvador.

Imersa no universo da educação básica, observei que a Rede Municipal de Ensino de Salvador, há muitos anos, pautou a sua política educacional através das Parcerias Público-Privadas. As parcerias abarcaram os mais variados aspectos da prática pedagógica, desde “sistemas de ensino” completos, que implicaram diretamente a ação do professor, ou mesmo projetos esparsos que propunham “melhorar a qualidade da educação básica” sob a alegação de que o Estado é incapaz de garantir os direitos sociais, deslocando este papel para as organizações públicas não estatais (LOPES, 2013). Frente às responsabilidades dos municípios na promoção do direito à educação, consignadas na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/1996, o estudo dessas parcerias e das formas como elas vêm se estruturando se apresenta como um desafio central para a compreensão da realidade educacional contemporânea.

Em face da experiência vivenciada e do interesse já anunciado, a questão de pesquisa foi sendo amadurecida em observância a um balanço preliminar de teses e dissertações que tematizaram a relação público-privado, no período de 2007 à 2016, além da aproximação com os estudos de alguns autores que já são referência na área.

Inicialmente, procedeu-se ao mapeamento das produções nos repositórios dos programas de pós graduação em educação de Universidades localizadas em Salvador (UFBA e UNEB), *locus* da pesquisa, objetivando identificar os estudos acerca das Parcerias Público-Privadas que tematizaram o município de Salvador. Em paralelo, também foi realizado levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para evidenciar, a nível nacional, os trabalhos que demonstrassem a investida do empresariado na educação pública brasileira.

Os critérios adotados para identificar os trabalhos nos repositórios foram as palavras-chave: Parcerias Público-Privadas, gestão por parcerias, privatização, Sistemas apostilados de ensino e responsabilidade social empresarial. Posteriormente, optamos por levantar os

trabalhos dos repositórios da UFBA e UNEB que estavam situados nos programas de pós graduação em Educação por período, neste caso, 2006 a 2016, buscando evitar que a seleção anteriormente definida pudesse omitir algum trabalho importante desenvolvido em Salvador. Realizei, ainda, buscas nos currículos lattes de professores que dialogam com a temática em outros estados do Brasil, aprimorando o olhar sobre as teses e dissertações por eles orientadas.

Como resultado dessa empreitada, foram localizados 45 trabalhos¹ que de alguma forma se relacionam com a problemática, sendo 7 em IES baianas, e 39 diluídos pelo país, podendo ser assim distribuídos:

Quadro 1 - Teses e Dissertações relacionadas com a temática público-privado no Brasil (2006-2016)

| Tema | IES | Nº |
|---|--|-----------|
| Atuação dos organismos internacionais | UFBA (2007 e 2011) UNEB (2009) | 3 |
| Sistemas apostilados de ensino | UNESP (2009, 2009, 2010, 2013), UFRJ (2014), UNICAMP (2015) | 6 |
| Parcerias e o trabalho pedagógico/docente | UNICAMP (2010), UNICID (2011), UFBA (2008), PUC - SP (2010), UFMG (2012). | 5 |
| Parcerias e a gestão escolar | UFRGS (2007, 2008, 2008, 2013), UFPA (2011, 2013, 2013, 2015), UCDB (2011), UNESP (2012), PUC - MG (2016), UFBA (2007), UNEB (2009). | 13 |
| Voluntariado e parcerias nas escolas públicas | UFRJ (2008), UFJF (2011) | 2 |
| Atuação do empresariado na educação pública | USP (2008), UFU (2009), UFRJ (2015), UFJF (2016), UEFS (2013) | 5 |
| Construção da relação público-privado no Brasil | UFRGS (2010) | 1 |
| Parcerias a partir da terceira via | UFJF (2011), UFRJ (2013) | 3 |
| Parcerias para oferta da Educação Infantil | UNESP (2012, 2013), UNICAMP (2016), USP (2016) | 4 |
| Educação pública a partir da lógica de mercado | UFGO (2014), UFJF (2015) | 2 |
| TOTAL | | 45 |

Fonte: Elaboração da autora.

Foi possível constatar, a partir dos levantamentos, que o estado de São Paulo possui um coletivo significativo de trabalhos, 13 no universo dos 45 encontrados, o equivalente a

¹ Apêndices A e B.

28,61% do total. Os outros ficaram diluídos em diferentes estados do Brasil, como por exemplo Rio Grande do Sul 11,11%, Rio de Janeiro 13,33%, Minas Gerais 17,77% e na Bahia 15,55%. A presença marcante de estudos em São Paulo, pode estar relacionada ao número expressivo de programas de pós-graduações naquele estado, associado ao fato de que algumas instituições ali situadas abrigam grupos de pesquisas consolidados no estudo de políticas educacionais, com projetos relacionados às Parcerias Público-Privadas. São exemplo disso os grupos liderados pelas professoras Theresa Adrião (UNICAMP), Teise Garcia (USP-Ribeirão Preto), Raquel Borghi (UNESP-Rio Claro) entre outras, que são referências para a discussão em questão.

O levantamento revelou a existência de diversos trabalhos evidenciando a interferência do empresariado na educação pública, no período entre 2007 e 2016. A maior parte, contudo, tratava de questões mais ligadas à gestão das escolas ou ao trabalho docente, especificamente, conforme foi percebido nos trabalhos de Lumertz (2008); Barbosa (2009); Dantas (2011), Perinasso (2011), Santos (2012) e Sardinha (2013). Desse modo, realizaram suas análises a partir do desenvolvimento de uma parceria propriamente dita, sendo três problematizando o Instituto Ayrton Senna, uma a Fundação Pitágoras e outra à Fundação Itaú Social. Elas demonstraram as consequências destas parcerias para a gestão da escola, do trabalho docente, ou mesmo ambos os aspectos, compreendendo o modo como o Instituto e a Fundação atuaram junto aos municípios estudados.

A adoção de sistemas apostilados e suas implicações também mobilizou alguns pesquisadores, a exemplo de Caim (2009), Rossi (2009), Delgado (2010) e Mirandola, (2010). Os autores investigaram as consequências da adoção de Parcerias Público-Privadas a partir da aquisição desses sistemas, destacando que a fragilidade financeira, a municipalização do ensino fundamental, e o “marketing” das empresas gerou grande expansão das Parcerias Público-Privadas de sistemas de ensino apostilados nos municípios estudados.

Dentre as pesquisas, Pina (2016) investigou a relação entre a “responsabilidade social” e a educação escolar, a fim de esclarecer por que a classe empresarial tem atribuído tanta importância à educação pública e, ainda, quais as implicações de suas iniciativas para a política educacional. Esse enfoque foi pouco observado entre os estudos e na Bahia, dos 06 (seis) trabalhos identificados, representando 15,5% do total das pesquisas encontradas, apenas o estudo de Lopes (2013) se situa no universo destacado no parágrafo anterior. Tomando como campo empírico a cidade de Feira de Santana, a autora concluiu que “as intervenções do

empresariado nas políticas educacionais, sob a égide da responsabilidade social empresarial (RSE), vêm se constituindo num importante vetor para a promoção da imagem das empresas como promotores de serviços sociais, tendo como mote a implantação de um modelo eficiente e um padrão de produtividade, encontrado na gestão empresarial”.

Na Bahia também foi identificado o trabalho de Vargas (2007), “A autonomia e gestão escolar dentro do contexto de parcerias: a experiência de uma escola de ensino fundamental em Salvador”, que merece ênfase, porque foi a pesquisa que encontramos vinculada à temática na rede municipal de educação de Salvador. A autora trabalhou com a seguinte pergunta: “como se configurou a autonomia da gestão escolar da Escola K dentro do contexto da parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura e a Fundação à qual estava ligada?”, concluindo que os instrumentos de gestão se fortaleceram e abriram espaços para o exercício da autonomia pedagógica e forneceram base de sustentação da gestão no período em que a parceria esteve vigente, e sustenta, ainda, que iniciativas “conjuntas” de parcerias entre o público e o privado que contribuam para a qualidade social da educação devem ser fortalecidas.

A parceria da qual a pesquisa trata foi instituída entre a Secretaria de Educação de Salvador e uma Fundação sem fins lucrativos no ano de 2004, se encerrando em 2006. Compreendeu, conforme sinalizado na própria pesquisa, 3 secretários diferentes, e foi finalizada com a justificativa de que a rede não tinha demanda de alunos para que a parceria pudesse continuar.

Este levantamento permitiu uma aproximação maior sobre os principais interesses de investigação e as possíveis lacunas por onde eu poderia enveredar para ampliar os conhecimentos nesse enfoque, sobretudo quanto ao contexto de Salvador. Observou-se que a construção dos “ciclos de parcerias” e sua operacionalização no cerne de uma rede pública, bem como suas implicações, ainda tinham sido pouco explicitados, indicando a possibilidade de novas investigações que ampliassem o estado de conhecimento sobre esta temática. Esta percepção indicou que havia espaço para problematizar o cenário da rede municipal de ensino de Salvador.

Assim, diante do exposto, incluindo a minha trajetória profissional na Secretaria de Educação, esta pesquisa teve como questão norteadora: como foram construídos e operados os ciclos de Parcerias Público-Privadas na educação da rede municipal de ensino de Salvador e quais as suas implicações nas políticas públicas educacionais entre os anos de 2005 e 2012?

Compreendemos por “ciclos”, buscando diferenciar do que demonstra Stephen Ball em seu “Ciclo de Políticas”, que o caracteriza enquanto um método para análise de políticas, aplicado em contextos diferentes, como um referencial teórico e analítico para os estudos das políticas educacionais; que estes são uma “série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada; sequência de fenômenos que se renovam periodicamente” (FERREIRA, 2004). E foi este o movimento que buscamos apreender ao longo de toda a pesquisa, já que o “renovar” em questão, vinha se expressando através de rupturas dos processos em desenvolvimento, para início de outros; ou encerramento de um tipo de parceria, para posterior início de outra com o mesmo objeto.

Em íntima relação com a questão, o objetivo geral da pesquisa foi o de apreender os fluxos que caracterizaram os ciclos de parcerias público – privado na educação da rede municipal de ensino de Salvador e analisar as suas implicações nas políticas públicas para a educação da rede citada entre os anos de 2005 à 2012. Os objetivos específicos foram delineados nos seguintes termos:

- a) Caracterizar as séries de fenômenos (ciclos) que dão corpo às Parcerias Público-Privadas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador e os programas delas decorrentes;
- b) Evidenciar o modus operandi das parcerias e suas implicações na política educacional do município;
- c) Analisar possíveis relações entre os “ciclos” das parcerias e a formação de consensos em torno das concepções de educação e dos papéis político-pedagógicos dos diferentes agentes que dão efetividade às políticas educacionais.

O recorte temporal da pesquisa, 2005 a 2012, foi estabelecido em razão do fluxo de parcerias estabelecidas nas duas gestões municipais de um mesmo governo, período em que ocorreu a sucessão de pelo menos 5 (cinco) secretários de educação diferentes. O governo, sob a liderança do prefeito João Henrique Barradas Carneiro, ascendeu ao poder com forte apelo de oposição ao grupo político antes liderado² por Antônio Carlos Peixoto de Magalhães, o ACM.

² O prefeito em questão era Antônio Imbassahy, e governou a cidade de Salvador nos 8 anos anteriores (1997-2004). Desde o início, ele era ligado ao grupo político comandado por ACM, e filiado ao antigo Partido da Frente Liberal, o PFL.

Para o desenvolvimento deste trabalho, as categorias público–privado foram de suma importância, dada a centralidade que assumiram no contexto em que o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, como assinala Afonso (2000, p. 49), orientado pela lógica do mercado, “através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos” (itálicos no original). Nesse sentido o autor aproxima a noção de privado/privatização à dimensão ideológica que enaltece o capitalismo de livre mercado e vem forjando mudanças na cultura e na gestão do setor público, consoante o gerencialismo, isto é, a criação de mecanismos de controle do Estado, combinado com a desregulamentação de suas ações na área educacional. Assim, em contraposição à noção de que o público diz respeito à proteção do bem estar coletivo - (res)pública, público -, o *ethos* competitivo subordina a gestão do Estado aos interesses privados. Como parte dos esforços para desvelar as contradições que esta lógica encerra, além de Afonso (2000 e 2010), também serviram de referência para o estudo, Adrião (2009), Peroni (2013, 2016), dentre outros que permitiram compreender como tal relação foi se constituindo historicamente, em particular na educação pública brasileira.

Peroni (2016) ao explorar a relação público-privado chama a atenção para o fato de que as redefinições no papel do Estado acabaram por reconfigurar suas fronteiras, com ênfase na separação entre o econômico e o político. Desta separação derivam a transferência de responsabilidades do governo para a sociedade civil, pois o Estado, supostamente, perdera sua capacidade de executar políticas, sobretudo, na área social.

Ao lado dos conceitos de público e privado, a noção de aparelhos privados de hegemonia, enquanto categoria analítica específica, tornou possível a compreensão do empresariado enquanto “formuladores de projetos de poder e propagadores da ideologia de mercado” (CASIMIRO, 2016, p. 24), caracterizando o que seriam as novas estratégias de atualização da dominação de classe no país e de como estes exerceram papel central na construção do consenso.

Para tanto, o referencial teórico-metodológico do qual nos aproximamos foi o materialismo histórico-dialético, pois para este método a realidade social, qualquer que seja ela, deve ser analisada no contexto histórico em que se originou e desenvolveu-se, o que significa que buscamos compreender o objeto de pesquisa em sua processualidade, em suas transformações, em suas ligações com as condições sociais, econômicas e políticas, que

constituem a sua base. Além disso, entendemos, enquanto análise da sociedade capitalista atual, que a mesma é marcada pela existência de classes antagônicas e pela luta entre elas.

A escolha se justifica por entendermos que o mesmo se propõe a fazer uma análise crítica, no sentido de produção de um conhecimento enraizado na realidade econômico-social, procurando desvelar as contradições no centro da luta de classes. Além disso, permite uma compreensão dos elementos e processos, suas propriedades, conexões e qualidades. Buscamos realizar, a partir disso, um estudo crítico sobre as formas pelas quais os grandes conglomerados privados encontraram (e ainda vêm encontrando) espaço e quais os contornos que estes imprimiram a política educacional do município de Salvador, sua evolução ao longo do tempo, entrelaçando os dados e encontrando assim a fundamentação teórica para o desenvolvimento deste estudo aqui exposto.

Buscando compreender a relação público-privado na rede municipal de ensino de Salvador foi essencial identificar os diferentes sujeitos que dão materialidade às políticas, incluindo os técnicos da Secretaria, os professores e os coordenadores pedagógicos, além das autoridades constituídas. Para tanto, as análises de Palumbo (1998) acerca dos burocratas e sua ação na execução das políticas, se constituiu enquanto importante categoria, visto que a política não é apenas aquilo que o governante decide, ela também se efetiva pelas mãos do que ele chama de corpo burocrático. “[...] O comportamento dos burocratas comuns é ignorado. Mas a ação coletiva da multidão de burocratas que lidam com o público é muito mais importante na determinação da natureza da política do que cada ação singular do presidente” (PALUMBO, 1998, p. 44). Sendo assim, a análise dos papéis político-pedagógicos exercidos por estes burocratas, foi de suma importância para a compreensão de como as Parcerias Público-Privadas efetivadas pela secretaria interferiram nas políticas públicas educacionais do município. A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, teve cunho bibliográfico e documental, o que permitiu identificar, analisar/interpretar e evidenciar as ações realizadas pela Secretaria quanto às Parcerias Público-Privado, no período delimitado. A escolha de tal abordagem se deve ao fato de compreender que “[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, portanto, procura explorar o objeto em suas dimensões complexas”. (MYNAIO, 2007, p. 21).

Para tanto, utilizamos documentos estruturadores das parcerias público-privado realizadas pela rede municipal no período delimitado. São eles: decretos, diários oficiais, leis municipais, diretrizes, resoluções, documentos norteadores da política pública em cada gestão

governamental, além de relatórios de implantação e implementação de parcerias. Além disso, foram utilizadas reportagens de sites com notícias da época que remetiam às parcerias efetivadas pela RME, notícias divulgadas no site oficial da secretaria de educação que estavam vinculadas às parcerias realizadas e documentos sistematizadores de ações elaborados pelos parceiros.

A escolha se justificou por serem tais documentos as formas legais nas quais o ente público se apoiou para consolidar as parcerias. Além disso, como algumas parcerias envolveram imbróglio judicial, as reportagens da época auxiliaram no entendimento dos acontecimentos daquele período. Documentos como diários, encontravam-se em sites oficiais do município, e em arquivos da própria Prefeitura. Os decretos, diretrizes e resoluções, podem ser encontrados no Conselho Municipal de Educação, outros em site oficial, bem como em arquivo da própria secretaria. Nem todos os documentos referentes ao funcionamento das parcerias foram localizados, pois um incêndio nas instalações do órgão, no ano de 2013, levou à perda de parte do acervo.

Diante do amplo espectro de parcerias encontradas, optamos por aprofundar 1 (uma) em especial, visto que interferiu de maneira direta na política pública educacional do município. A parceria desenvolvida com a Editora Aymará, grupo editorial responsável pela execução do Programa Cidade Educadora, e que representou a adoção de um Sistema Privado de Ensino pelo município.

O estudo foi estruturado a partir do levantamento exaustivo dos documentos que nortearam as parcerias realizadas e posterior análise, com inspiração nas categorias já anunciadas. Como parte disso, analisamos os projetos norteadores dos governos do período para a educação municipal e os referenciais que deram sustentação às parcerias.

No que tange a estrutura, esta dissertação foi organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, explora as dimensões conceituais e políticas que são constitutivas da relação público-privado. O capítulo põe em relevo as formas encontradas pelo empresariado para fazer avançar seu projeto hegemônico sobre a educação pública, passados mais de 20 anos das reformas de cunho neoliberal que foram ganhando envergadura e se consolidando a partir da década de 1990, evidenciando os ciclos que dão corpo às parcerias público – privado.

O segundo capítulo caracteriza as parcerias público – privado em Salvador, procurando evidenciar suas implicações nas políticas públicas para educação do município.

Dessa forma, demonstra quais parcerias foram firmadas e em quais bases elas se fincaram, correlacionando-as com os dois documentos norteadores da gestão do então prefeito João Henrique Barradas Carneiro, no período 2005-2012.

O terceiro e último capítulo avançou na caracterização das parcerias realizadas pela Rede Municipal de Educação de Salvador explorando mais detalhadamente os movimentos que a Editora Aymar encetou no gerenciamento dos processos vinculados ao Programa Cidade Educadora, assim como buscou analisar as relaoes que podem existir entre os ciclos de parcerias público – privado e os agentes que dão materialidade as políticas públicas educacionais, buscando compreender, como vem se dando a formao de consensos e os papéis político-pedagógicos por eles exercidos.

CAPÍTULO 1 - MARCOS DO PÚBLICO PRIVADO NA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história.

Florestan Fernandes (1977, p. 5).

Este capítulo problematiza a relação público–privado, explorando elementos conceituais e políticos que são constitutivos desta relação. Põe-se em relevo as formas encontradas pelo empresariado para fazer avançar seu projeto hegemônico sobre a educação pública, passados mais de 20 anos das reformas de cunho neoliberal que foram ganhando envergadura e se consolidando a partir da década de 1990, evidenciando os ciclos que dão corpo às parcerias público–privado.

2.1 O PÚBLICO–PRIVADO E SUAS MUTAÇÕES NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Em seu livro “Sobre História”, Eric Hobsbawm (1998) nos remete à importância do sentido do passado. Trago tal indicativo por entender que para dialogar acerca do modo como a relação público-privado se apresenta nas políticas públicas educacionais nos dias de hoje é central não esquecer o passado. Nesse contexto, rememorar o passado significa atentar para o fato de que o debate sobre a relação público-privado é perpassado por ciclos de reconfiguração. A história da educação brasileira nos mostra que em contextos sociais diferentes, os propugnadores do desenvolvimento econômico avançaram sobre a educação com o intuito de satisfazer aos seus interesses.

Diante disso, cabe destacar que a relação entre o Estado e o setor privado na educação brasileira se fez presente ao longo de nossa história republicana, como nos mostra Bonamino (2003). Incidiu diretamente sobre os aspectos não somente financeiros, mas também doutrinários do ensino. “Mais contemporaneamente, especificamente ao longo das três últimas décadas, o sistema educacional e o cenário sociopolítico e econômico do Brasil sofreram mudanças que recolocaram a relação público–privado na agenda do debate educacional”. (BONAMINO, 2003, p. 254).

Com base neste entendimento sobre a importância da história, o objeto de estudo em tela foi analisado em relação com a noção de totalidade histórica, em sua processualidade.

Deste modo, compreender a relação entre o público e o privado no Brasil e os rebatimentos nas políticas públicas educacionais implica buscar aproximações com os movimentos que deram “corpo” e sentido a esse binômio na década de 1990, suas raízes históricas e estratégias para a formação de consensos em torno de seus pressupostos.

Remontando à história, é preciso dizer que dentre as Constituições brasileiras, a de 1933 foi a que primeiro destacou a Educação enquanto direito. Esta preocupou-se com as questões dos direitos sociais:

Como exemplo do caráter histórico, podemos citar o fato de que, em nossas primeiras cartas políticas, não mencionavam a obrigatoriedade da esfera pública na promoção da educação, ficando sob a tutela do privado, o que significa afirmar, dos interesses das elites, que utilizavam essa situação em benefício próprio, afastando a parcela pobre do acesso à educação, transformando-a, historicamente, em um privilégio, caracterizando a chamada privatização do setor público. (PERONI, 2013, p. 99).

Diversos foram os movimentos que demonstram a investida dos empresários sobre a educação. Durante a ditadura civil-militar que se instalou no Brasil com o golpe de 1964, por exemplo, as forças do capital que estiveram na linha de frente, fizeram das ideias tecnocráticas de gestão pública e de organização da educação pilares estratégicos para a profusão do empresariado como base fundamental para o desenvolvimento do país. As políticas públicas educacionais do país naquele período histórico acabaram por vincular a educação a dois polos de interesses: formação técnica para as pessoas de origem de classe economicamente baixa, e privatização, mediante a expansão coordenada dos empreendimentos educacionais. No primeiro polo, a educação foi alçada ao status de provedora da competência técnica necessária ao trabalhador, com vista ao desenvolvimento econômico, mas principalmente, à conservação da dualidade do ensino de que nos fala Kuenzer (2007, p. 1156):

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de

³ Vigorando até 1937, visto que houve o período do Estado Novo e posteriormente a Era Vargas.

trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes.

Predominou nessa orientação a legitimação da cisão entre educação para ser dirigente e educação para ser dirigido. No polo da privatização, o prisma do capital comercial se apresenta enquanto atividade fim, materializada na venda de produtos e serviços educacionais, fomentando a expansão de empresas especializadas na produção de livros didáticos, módulos acadêmicos, assessorias educacionais, dentre outras estratégias de exploração da educação como um nicho do mercado.

Percebe-se, assim, interesses diversos, mas que não necessariamente se opunham. Campos e Silveira (2017), a esse respeito, afirmam que “enquanto vemos a defesa da educação voltada para o desenvolvimento econômico sendo capitaneada, principalmente, pelo empresariado industrial, a defesa da privatização do ensino era articulada pelos setores ligados às escolas particulares, leigas e confessionais” (p. 147), e isso, em certa medida, “não significa que tais frações tenham entrado em disputa frontal pelos rumos da educação, mas tão somente que a heterogeneidade de interesses se materializava em articulações distintas com vínculos igualmente distintos com a aparelhagem de Estado” (Idem, p. 147).

Neste universo, cabe destacar a representatividade do Instituto de Pesquisas de Estudos Sociais (IPES) – instituição que nasceu pouco antes do golpe de 1964, como parte de um movimento dos setores empresariais que se diziam preocupados com a inflação, o desenvolvimento econômico, uma suposta ameaça comunista e o aumento da intervenção do Estado. Sendo fundado em 1962, a partir da fusão de dois grupos localizados no Rio de Janeiro e em São Paulo, e com rápida adesão de outros estados, o IPES, além de ajudar a consolidar o Golpe de 1964, acabou por se constituir como um braço importante dos militares no que diz respeito à implantação de políticas educacionais anteriormente citadas. Sendo composta principalmente por empresários, profissionais liberais e pelos próprios militares, o IPES conseguiu, após o Golpe, inserir diversos membros em setores estratégicos da administração pública. (DREIFUSS, 1981).

Campos e Silveira (2017) assinalam também que o IPES representava a fase política dos interesses multinacionais, e realizava seminários sobre educação, organizando e propagando informações na sociedade, com o objetivo de tornar consensuais as suas ideias. Para dirigir e dominar, buscaram se aliar a outras frações da classe empresarial, além da própria classe trabalhadora. O IPES era composto por diversas associações da burguesia brasileira, tais como o Centro de Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), a Federação das

Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), a American Chambers of Commerce, além de professores universitários, técnicos e especialistas. Em sua essência, eles tinham a pretensão de propor soluções para os problemas do Brasil, indicando as reformas que seriam necessárias, sempre preocupados com a manutenção da ordem capitalista. No período compreendido entre 1964 até 1971,

[...] o IPES realizou dois encontros para tratar dos rumos da política educacional. O primeiro deles foi o Simpósio sobre a reforma da educação, realizado entre 1964 e 65, para o qual foram distribuídos dois textos norteadores⁴ [...]. De maior ressonância no período, em outubro de 1968, foi realizado o Fórum “A Educação que nos Convém”. (CAMPOS; SILVEIRA, 2017, p. 149).

Este último fórum realizado em 1968, a “Educação que nos convém”, refletia a Teoria do Capital Humano, que eram onde estavam ancoradas as diretrizes educacionais do IPES, e que foram “incorporadas pelas políticas públicas da ditadura empresarial-militar, principalmente pela Lei n. 5.540/68 da Reforma Universitária e pela Lei n. 5.692/71, que fixa as diretrizes do 1º e 2º graus” (Idem, p. 151).

Desse modo, o IPES representava o ideário que entendia a educação escolar como um caminho para o desenvolvimento social e econômico, com base na “tríade educação escolar, desenvolvimento econômico e expansão do capital” (SILVA; SOUZA, 2009, p. 781).

Mas se o IPES representava o ideário já citado de educação enquanto mote para o desenvolvimento econômico, os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (CONEPEs) refletiam exatamente o outro prisma acima delineado, o interesse na privatização do ensino. De acordo com Scarfoni (2012) estes reuniam não somente os dirigentes, mas suas organizações no mesmo espaço. Vale ressaltar que os empresários ligados as escolas particulares não participaram ativamente do Golpe de 1964 como o IPES, mas se aglutinaram ao redor do novo governo. As escolas particulares e confessionais compunham as bases da educação brasileira desde os tempos da colônia, o que significa dizer que a sua força e capacidade de mobilização em torno de suas demandas vinha de longa data. O seu papel é tão central que no intervalo de tempo entre 1964 – 1971, foram realizados vários CONEPEs, espaços centrais para o delineamento de ações estratégicas que impactavam

⁴ Os dois textos utilizados foram: Documento Básico; e Delineamento Geral de um Plano de Educação para a Democracia no Brasil.

nas políticas educacionais do período. Nas contas de Campos e Silveira (2017, p. 149) foram realizados

[...] cinco Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino. Em 1964, o oitavo congresso, realizou-se em Salvador e teve como tema a “Análise da Lei de Diretrizes e Bases”. O nono congresso, realizado no ano de 1966 em Curitiba, debateu os “Aspectos Dinâmicos da Educação nos Graus de Ensino Primário, Secundário, Normal, Comercial e Industrial”. Em Fortaleza, no ano de 1967, foi feito o décimo congresso com o tema “Educação para o desenvolvimento”. Em 1969, com o tema “A Educação Geral e a Educação Técnica”, foi realizado no Rio de Janeiro o décimo primeiro congresso. E, por fim, o décimo segundo congresso teve como tema “As Novas Diretrizes e Bases da educação” e se realizou em 1971 no Recife [...].

Os CONEPEs estavam vinculados tanto às escolas leigas, quanto às religiosas (capitaneadas pela igreja católica). Seu grande objetivo, era reunir os sujeitos que desenvolviam o ensino privado para que, reunidos, pudessem pensar sobre a educação nacional a partir do seu nicho de atuação. Obviamente que as questões empresariais se fizeram verdadeiramente presentes, como a preocupação com o fundo público, as mensalidades e a crítica a sua fixação, mas também se apresenta uma importante consigna, que mais para frente se delinearía na Constituição Federal (CF) de 1988, que é a liberdade de ensino encarnada na liberdade das famílias em escolher a educação que melhor lhes conviesse para seus filhos, fazendo a contraposição com o suposto monopólio estatal. Dessa forma, pode-se dizer que “tanto o IPES quanto os CONEPEs expressam o intuito das frações dominantes de coesionarem as suas demandas para apresentá-las de forma homogênea de modo a garantir maior poder de pressão”. (CAMPOS; SILVEIRA, 2017, p. 148).

É certo que o modelo de produção delineado em 1964, introduziu novas demandas para a educação brasileira. Num período que vivenciava intensos conflitos sociais e políticos, cuja contenção perpassava não apenas pela repressão propriamente dita, mas também pela necessidade de estabelecer o consenso, a educação era conclamada a assumir esta tarefa, além de cumprir o papel de atender ao mercado de trabalho, bem como os imperativos do desenvolvimento econômico. Dessa forma, as tarefas para as quais a educação fora convocada, nasceram no interior de organizações que representavam interesses de diferentes frações de classe. Assim, compreender o papel dos empresários nas políticas públicas educacionais no referido período, perpassa o entendimento de como o Estado se organizava,

num contexto onde os interesses de classe eram velados, sob a suposta neutralidade dos militares, além dos conflitos próprios que ocorriam no seio da sociedade civil.

A tomada do governo pelos militares em 1964 acabou por se tornar a solução para as contradições que se expressavam naquele momento entre a economia e a política. Tal solução foi fundamental para o capital internacional e por consequência para setores que internamente se comprometiam com o modelo de desenvolvimento dependente. A educação fora atingida por esses processos de forma direta e as ações organizadas dos grupos de interesse mobilizados em torno dos polos formação técnica para as pessoas de origem de classe economicamente baixa e privatização, tenderam a se expandir nos períodos recentes, revelando o alto poder de articulação e difusão de suas ideias força.

2.2 A REDEMOCRATIZAÇÃO DA POLÍTICA E A URGÊNCIA DA NOVA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Frigotto (2011, p. 237) afirma que, “não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”. Partindo deste entendimento, a década de 1980 foi marcada pelas lutas em torno da abertura política e da redemocratização no Brasil, o que incluía as mais diversas mobilizações sociais, num contexto de enfrentamento entre forças que disputavam projetos não só diferentes de sociedade, mas, muitas vezes, antagônicos.

Neste contexto, as políticas educacionais que denotavam alguma resistência às medidas originadas no Planalto Central, começam a ser gestadas, de maneira mais incisiva, nos Estados e Municípios governados por setores que faziam oposição aos militares. Emergiram de alguns desses espaços grandes mudanças no sistema educativo, “com base em reformas estruturais que tinham como foco a ampliação e melhoria da escola pública” (BONAMINO, 2003, p. 256). Ainda que diante dos limites interpostos ao retorno da institucionalidade democrática e da maneira autoritária expressa pelo governo militar, as políticas educacionais capitaneadas pelas forças de oposição tiveram como foco o ensino público de boa qualidade e os processos de democratização e descentralização da educação, com propostas partidárias, experiências político-administrativas municipais e estaduais, em diálogo com movimentos sociais, sindicais e acadêmicos (CUNHA, 1995).

Situam-se como marcos desse processo de redemocratização do país a nova Constituição Federal de 1988 e, quase dez anos depois de sua aprovação, a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/1996, que fomentaram debates acerca da liberdade de ensino e de sua laicidade, além dos modos de financiamento e o papel do Estado na garantia do direito à educação. Não obstante, Bonamino (2003, p. 254), chama atenção para o fato de que “a partir dos anos de 1980, a relação entre o público e o privado no que tange à educação foi alterada, no quadro mais geral da reforma do Estado e da reestruturação das políticas sociais”

Por esta via, a promulgação da nova Constituição Federal no ano de 1988, acolheu as demandas sociais e ampliou, consideravelmente, o investimento estatal com os direitos sociais “e os estendeu a categorias não contempladas anteriormente, num movimento que levou a um maior comprometimento do Estado no financiamento dos gastos sociais” (BONAMINO, 2003, p. 257). A Constituição refere-se à educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a justa colaboração da sociedade (art.205). Aliado a isso, afirma que o ensino deve ser ministrado a partir do princípio de “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, na “coexistência de instituições públicas e privadas”.

Em consonância com as Constituições anteriores, porém, o texto admite que a educação é livre à iniciativa privada (art. 209) e as verbas públicas podem ser destinadas a esse setor. Como afirma Cunha (1995, p. 445) “atenua-se o papel do Estado na educação: família e sociedade aparecem no lugar do Estado ou junto dele, como eufemismos que ocultam o nome das sociedades comerciais e religiosas que, de fato, interessam ao privatismo educacional”.

A formulação do texto constitucional no que concerne ao financiamento da educação privada, no essencial, acaba por contemplar o interesse dos setores confessionais, mas não para por aí, pois apesar de estabelecer as responsabilidades do Estado, admitiu uma diferenciação, no âmbito das instituições privadas, entre as com fins lucrativos e as sem fins lucrativos, estas com direito a receber subsídios do Poder Público “[...] As três noções de público e privado incorporadas pela CF de 1988 podem ser classificadas da seguinte forma: 1) o público como estatal, 2) o privado terceiro setor; 3) o público nem estatal nem privado”. (OLIVEIRA, 2005, p. 156 -157)

O art. 209 faz menção às escolas que buscam o lucro numa economia de mercado e o art. 213 faz a distinção entre as escolas não-lucrativas – comunitárias, filantrópicas e confessionais. No caso das escolas privadas com fins lucrativos, a regulação supõe a

existência de contrato firmado entre as partes, desde que seu funcionamento seja autorizado pelo poder público. Já as escolas comunitárias se credenciam para recebimento das verbas públicas a partir do conceito de público não-estatal.

Embora as escolas comunitárias não sejam públicas porque não fazem parte do aparelho do Estado, o ensino que oferecem se destina à compensação de necessidades não atendidas na implementação da educação escolar como “dever do Estado e direito do cidadão”. Nessa perspectiva, não somente se fazem beneficiárias da doação de recursos públicos como são consideradas com funções “públicas”, em razão de sua abertura ao controle público do recurso oficial repassado e da abstenção do lucro. (BONAMINO, 2003, p. 258).

Historicamente, observa-se que a União se ocupou das funções meramente normativas e fiscalizadoras. Mas esperava-se que a constituição de 1988, que restabeleceu as garantias constitucionais que foram suprimidas após o golpe de 1964, alterasse radicalmente o entendimento da Educação no Brasil. Mas apesar do seu cunho progressista, por assim dizer, e fruto de uma correlação de forças naquele período histórico, não foi o que se viu efetivamente, e a educação ainda permaneceu como algo secundário, apesar dos avanços. A Constituição acabou sofrendo mudanças profundas, que combaliram sumariamente as conquistas sociais dos cidadãos, para privilegiar os interesses do mercado, favorecendo à execução das parcerias público-privado na oferta da educação no Brasil.

2.3 OS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA, SUAS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E ESTRATÉGIAS

Na década de 1990 os setores que militaram no IPES e nos Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (CONEPEs), dentre outros aparelhos privados de hegemonia, mantiveram suas concepções de educação, revisitando, porém, as estratégias de intervenção. A relação entre educação e a formação para o trabalhador continuou sendo uma ideia de grande poder de persuasão, associada às noções de “saberes necessários”, introduzidas pelo relatório Delors⁵. Desenvolver habilidades e adquirir os conteúdos

⁵ Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, “Educação: Um tesouro a Descobrir”, conhecido como Relatório Delors, exerceu grande influência no delineamento das agendas educacionais no Brasil e no mundo. As propostas de educação para o século XXI trazem diretrizes daquilo que se considera serem os quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Segundo o relatório, esses pilares deveriam guiar os projetos de educação, para assim alcançar os objetivos educacionais esperados.

necessários para a inserção do futuro trabalhador no mercado em um contexto de reestruturação produtiva, foi o mote dos debates e formulações apresentadas por esses setores, remontando à teoria do capital humano que já era apregoada pelo IPES nos anos de 1960, conforme vimos anteriormente. Atuando de maneira organizada, diferentes instituições passaram a marcar território, sinalizando indicações de quais os conhecimentos precisavam estar garantidos, ainda, na educação básica, para que esse trabalhador fosse formado, preconizando a escola enquanto motor do desenvolvimento econômico. São exemplares dessa atuação organizada mais recente, as intervenções do Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial (IEDI), do Instituto Herbert Levy (IHL) e da Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Em publicações dessas instituições são evidentes formulações que demonstram a preocupação de setores empresariais com os níveis de escolaridade da população brasileira, com foco na inserção num mercado de trabalho que traz consigo exigências de qualificação frente a uma economia globalizada. Nestas três instituições observa-se ênfase em conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, consolidando a tendência de privilegiar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento de outras disciplinas, além de demonstrar os direcionamentos do empresariado sobre o que deveria ser ensinado nas escolas.

O Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial (IEDI) se destacou nesse processo com o lançamento de um documento intitulado “A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais”, no qual aborda as questões relacionadas ao déficit na aprendizagem dos trabalhadores no país. Enfatizava que habilidades como raciocínio lógico, tomada de decisão e resolução de problemas, eram conhecimentos necessários aos trabalhadores, mas que não estavam sendo garantidos na educação básica. Desse modo, a formulação do Instituto demonstra que os empresários, atentos às suas necessidades produtivas, além da defesa de um perfil de investimentos na área, definem o que precisa ser ensinado, e ditam os conteúdos que precisam ser apreendidos pelos trabalhadores.

Por sua vez, o Instituto Herbert Levy (IHL), segundo seu coordenador de projetos na época, Silva Filho (1996), afirmava que para adentrar o contexto e exercer de maneira eficaz um papel na área econômica, o indivíduo teria que dominar a leitura e a escrita, ter noções da realidade e saber se expressar, além de

[...] lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca. E, principalmente, precisa aprender a aprender, condição indispensável para poder alcançar as mudanças e avanços cada vez mais rápidos que caracterizam o ritmo da sociedade moderna. (SOUZA; DINIZ, 2014, p. 49).

Dentre os objetivos do IHL, estavam também o de apoiar e gerenciar projetos de meio ambiente e educação, atuando em conjunto com o Comitê de Educação da Comissão Empresarial de Competitividade (CEC). O Instituto foi criado no governo de Fernando Collor de Melo, via decreto presidencial (SOUZA; DINIZ, 2014), sendo constituído por 210 empresários representantes dos mais diversos segmentos do setor produtivo brasileiro. E na concepção de seu coordenador, sua tarefa inicial “foi colocar para o comitê a importância do ensino fundamental, enfatizando que aí estava o gargalo do sistema educacional brasileiro” (SOUZA; DINIZ, 2014, p. 50). Ele defendia, ainda, que “além da participação direta, o empresário pode atuar localmente, participando da gestão da escola, e, através das confederações, que têm acesso ao poder, propor e cobrar políticas educacionais” (SOUZA; DINIZ, 2014, p. 50).

O Instituto Herbert Levy registrava que não pretendia substituir o poder público, mas sinalizava que os empresários precisavam se aproximar daquela realidade. Em ação conjunta com a Fundação Bradesco, o instituto elaborou, em 1992, um documento intitulado “Ensino Fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para ação do governo”, no qual indica estratégias que possibilitariam, segundo eles, mudanças na área da educação e a criação de instrumentos de controle de qualidade. E neste documento foram apresentadas estratégias para atuar e fomentar mudanças no âmbito educativo, através da implantação de meios que assegurassem um padrão mínimo de recursos para as escolas, além de caminhos para viabilizar o sistema nacional de avaliação destas mudanças:

No mundo dos negócios, cada vez que um produto fica pronto, toda empresa séria verifica se aquele produto corresponde às especificações que deve ter para ser entregue aos consumidores. Controlar a qualidade de tudo que é produzido é uma atividade de rotina. É natural que, em algo tão importante quanto à educação, os empresários esperem que o governo proceda da mesma forma, ou seja: que antes de entregar os alunos à sociedade, verifique se aprenderam o que precisam saber, de acordo com as especificações estabelecidas pelo governo para cada nível de ensino. Trata-se da mesma ideia de controle da qualidade. (INSTITUTO HERBERT LEVY apud SOUZA; SILVA, 2009, p. 783).

Na mesma linha, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), também apresenta proposições do ramo empresarial para a educação, tendo como um dos vetores de divulgação de suas ideias o documento intitulado: “Competitividade: propostas dos empresários para a melhoria da qualidade da educação”, publicado em 1996. O documento apresentava propostas para todos os segmentos da educação brasileira, desde a educação básica até o ensino superior, passando pela capacitação e requalificação de adultos, chegando à tecnologia e gestão. Para cada nível supracitado, há especificações que dizem respeito ao “âmbito estrutural”, dirigidas aos governos federal, estaduais e municipais ao “âmbito setorial”, envolvendo a cooperação e a parceria entre empresas, entidades empresariais, instituições de ensino públicas e privadas e órgãos de governo; e ao “âmbito de cada empresa”. (SILVA; SOUZA, 2009, p. 783).

A educação do (futuro) trabalhador assume, pois, uma dimensão redentora, à medida que se torna requisito fundamental para o ingresso do Brasil no mercado competitivo da economia global. Dessa crença decorrem múltiplos desdobramentos para sua operacionalização, influenciando várias políticas e proposições para o setor. (SILVA; SOUZA, 2009, p. 783).

Observa-se que as estratégias de alguns setores dos empresários passaram a incidir sobre os contornos da educação pública brasileira recrudescendo práticas introduzidas no contexto do golpe de 1964. Neste período histórico, foi possível perceber o início de uma ação voltada à delimitação dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula do país de maneira mais incisiva, reverberando nos currículos e na ação própria dos professores da educação básica, movimento que seguiu se ampliando no início do século XXI e chega aos dias atuais com a ação direta dos empresários na área.

Longe de ser um movimento isolado ou restrito ao território nacional, a atuação dos empresários em educação vem sendo observada em vários lugares do mundo, envolvendo organismos internacionais, nas diversas decisões que norteiam a educação da classe trabalhadora numa perspectiva de atendimento às demandas do capital.

O foco na educação básica pública não foi ocasional, e sim uma orientação dada pelo Banco Mundial, que norteados pela teoria do capital humano, entendem que é nesta fase de escolarização que acontece “a formação de novos comportamentos e de novos valores necessários ao trabalho apresenta melhores resultados” (MARTINS, 2008, p. 3). O autor demonstra ainda que foram feitas recomendações diferentes para a ampliação do atendimento

da educação. Inicialmente, o nível elementar deveria ser priorizado, para que posteriormente pudesse ocorrer a expansão dos outros níveis de ensino.

O caso brasileiro, quando analisado a partir destas indicações determinadas pelo empresariado nacional e o Banco Mundial, se reflete na prioridade que foi dada ao acesso no ensino fundamental, e numa expansão progressiva para o ensino médio, na valorização da educação profissional realizada de maneira aligeirada e fundamentalmente na redução dos investimentos na área da educação, e na intensificação das políticas que estimulavam a privatização (MARTINS, 2009).

Analisando esse cenário geral que vem se apresentando no Brasil, Saviani (2008) assinala que educar a massa, ainda que de maneira restrita, ou em doses homeopáticas, passa a ser uma condição defendida por estes para garantir a mão de obra necessária, a baixo custo e mantendo o trabalhador distante de uma formação intelectual que lhe permita o acesso ao conhecimento mais complexo. O entendimento, assim, é de que os trabalhadores deveriam receber apenas o necessário para garantir que produzissem e fizessem crescer o capital. Ocorre um “processo pelo qual o saber dos trabalhadores é desapropriado e apropriado pelos setores dominantes, elaborado e devolvido na forma parcelada”, e “devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence” (SAVIANI, 2008, p. 77).

2.4 A RECONFIGURAÇÃO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO: OS CONCEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES POLÍTICAS

O debate acerca da relação entre o público e o privado na educação brasileira não é algo novo no Brasil, conforme já ficou evidenciado aqui. Pinheiro (1996) sinaliza que foi após a década de 1930, em paralelo ao processo de intervenção econômica do Estado naquele período enquanto mola para o desenvolvimento, a tendência de privatização do público se intensificou. E dessa forma, o autor afirma que “o processo de interpenetração entre essas esferas caracterizou-se por um duplo prejuízo da esfera pública, pois tanto a intervenção do Estado na área econômica quanto do setor privado na esfera pública favorecera”. (p.258) Ações como a do IHL, CNI e IEDI ganharam força para definir o que o público deveria fazer. Isso demonstra, em certa medida, a potência com a qual veio contando ao longo do tempo o privado no público.

E as categorias público-privado, por conseguinte, sofrem dupla contaminação. Bobbio (1995) já chamava a atenção para a “grande dicotomia” que representam os termos público-privado. Neste binômio, um destes termos pode ser definido, já o outro, poderá receber, ou não, uma definição, mas de entendimento oposto ao que havia sido caracterizado inicialmente. São termos interligados e se condicionam, “se delimitam reciprocamente, no sentido de que a esfera do público chega até onde começa a esfera do privado e vice-versa” (p.14). Desse modo, o público pode assumir aspectos do privado, assim como o privado, aspectos do público, o que pode tornar suas classificações cada vez mais dúbias e imbricadas. Estevão (1998, p. 5), buscando desenvolver tais categorias conceitualmente, afirma que

[...] o público aparece, amiúde, colado ao sistêmico, ao manifesto, ao formal, ao generalizável e, de algum modo também, ao universo cultural dos símbolos e rituais partilhados e ao poder publicitável; ao passo que o privado, na esteira de sua etimologia, é vinculado a um certo sentido de privação, ao que se encontra afastado ou isolado da sociedade pública e, simultaneamente, ligado aos recursos próprios (ideia de propriedade), ao uso individual e doméstico, ao íntimo, ao que não está sujeito à intrusão de outros, ao que não é festivo; ou seja, o privado é reservado para o secreto, o informal, o particular, o individual ou o interpessoal, e ainda para o poder oculto.

Os conflitos resultantes desta relação se desdobraram e acabaram por implicar diretamente a construção das políticas públicas educacionais no Brasil, como vimos até aqui. Como afirmam Dourado e Bueno (2001, p. 2),

[...] na área educacional esse atrito, plenamente configurado a partir dos anos trinta, vai desenhar-se como resultante das disputas político-ideológicas por hegemonia entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada.

O trato destas categorias envolve uma série de processos que se interpenetram e correlacionam, o que termina por não favorecer um campo seguro quanto a delimitação deste ou daquele, visto que tornou-se um campo impregnado de concepções vinculadas a diferentes vertentes teóricas, que acabam por estabelecer qualificações difusas para ambas as determinações. Corroboramos com Dourado e Bueno quando estes defendem que a discussão acerca deste binômio

[...] constitui temática importante num momento em que o dimensionado como público aproxima-se e incorpora características do mercado a título de modernização e o conhecido como privado - num momento em que os bens públicos se individualizam na perspectiva da competitividade e perdem de certo modo sua feição de direito social inalienável - persegue novas

identidades vestindo peles de cordeiro que lhe deem uma cara social. (2001, p. 4-5).

Tal movimento acaba por fomentar uma falsa publicização do que é privado, que a cada dia avança ainda mais sobre a coisa pública no sentido de buscar recursos que viabilizem o aumento de sua lucratividade a partir da exploração de serviços e ainda aprofundam as questões vinculadas ao mercado que busca através das reformas, diminuir a presença do Estado nas políticas públicas. No tocante ao público, ocorrem aspectos que contribuem para sua privatização, e corroboramos com Dourado e Bueno (2001, p.), quando demonstram que o processo de imbricação entre estes conceitos acaba por exprimir, na perspectiva economicista das políticas, um caráter empresarial de compra e venda de serviços, onde o privado elabora soluções para os problemas encontrados no público, a partir dos discursos de que o público não sabe fazer e de que é ineficiente. Busca-se, ainda, implantar no espaço público ideários de eficiência, eficácia e qualidade total.

Casimiro (2016, p. 24) chama a atenção que a partir do processo de redemocratização do país, a reorganização da ação política da burguesia baseou-se na estruturação dos “aparelhos privados de hegemonia formuladores de projetos de poder e difusores da ideologia de mercado”. Caracterizando o que seriam as novas estratégias de atualização da dominação de classe no país. Os aparelhos privados de hegemonia atuam em dois sentidos: uma atuação doutrinária, a partir difusão de suas ideias e recrutamento de intelectuais orgânicos para disseminação destas nos espaços de atuação; e uma ação mais pragmática, onde elaboram diretrizes, conceitos, não apenas intervindo, mas também propondo políticas públicas a partir dos seus interesses de classe. A compreensão da forma com a qual esses aparelhos interferem nas políticas públicas é fundamental para o entendimento dos ciclos de parcerias que acontecem em redes de ensino como a de Salvador. Ao difundirem seus conceitos, implicam diretamente o desenvolvimento da educação pública dos municípios.

Destaca-se, assim, o seu papel na construção de consenso e realinhamento das bases de dominação, em torno de um projeto político cujo horizonte apontava para um modelo democrático burguês. A reprodução do capital, por sua vez, necessita de atores que, em níveis diferenciados, agem nos debates políticos e sociais como intelectuais coletivos ou partidos no sentido *lato*. (CASIMIRO, 2016, p. 27).

E os intelectuais orgânicos, neste sentido, têm um papel central no processo de construção e, fundamentalmente, materialização das parcerias entre o público e o privado, visto que atuam para consolidação destas nas redes de ensino e, conseqüentemente, na

legitimação de um projeto hegemônico. Esse intelectual se define pela maneira como atua no conjunto da luta de classes, ou seja, pela função que executam na construção dos alicerces do consenso na sociedade.

Dos ideais de repolitização da política e redemocratização da sociedade, derivam formulações, tais como: o ‘afloramento da nova cidadania’, o surgimento do novo ‘coletivismo’, o fortalecimento da ‘nova sociedade civil’ e a necessidade do ‘estado gerencial’”. Este fenômeno político se apresenta enquanto um projeto de atualização proposto pela agenda socialdemocrata, e denomina-se neoliberalismo de terceira via (NEVES, 2005).

O projeto, inserido em diferentes formações sociais, sintetiza um conjunto de orientações e diretrizes que, segundo seus formuladores, localiza-se no espectro político entre a social-democracia clássica e o neoliberalismo ortodoxo (MARTINS, 2008, p. 2).

Dentre estes, os desdobramentos da chamada terceira via possuem importantes implicações para o desenvolvimento da educação no Brasil. Se o movimento engendrado nos anos de 1980 foram marcados pela forte participação popular na busca pela redemocratização com base numa construção diferente de sociedade, o que se viu na década seguinte foram as estratégias de reestruturação produtiva, em nome do movimento de globalização.

No sentido ideológico, a suposta crise do Estado passa a ser o grande mal a ser combatido e os gastos com as políticas sociais do período anterior um dos focos de responsabilização pelo déficit fiscal. O Estado mínimo emerge como uma bandeira, ao lado da mudança das suas formas de atuação.

O papel do Estado em relação às políticas sociais é alterado, pois, com esse diagnóstico, duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, consideradas improdutivas pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade, principalmente a partir do terceiro setor (PERONI; CAETANO, 2012).

E essa reconfiguração do papel do Estado a partir da década de 1990 passou pelo debate da repolitização da política e da redemocratização da democracia, sob forte influência do ideário da Terceira Via. Esta, no sentido atribuído por Giddens (2001, p. 36), é “[...] uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo”. Contudo, esta não rompe com o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado que gastou demais com as políticas sociais. Neste contexto o terceiro setor foi credenciado como alternativa viável para a execução de ações que, até então,

estavam na alçada do Estado. Emerge desse deslocamento a ampliação do conceito de público não estatal, como parte do processo de instituição de práticas distintas de governança pública. Peroni e Caetano (2012) inferem que, nesse contexto histórico, os conceitos de

[...] concessão, regulação e Parcerias Público-Privadas concretizam um novo modelo de Estado, baseado em relações contratuais com o setor privado e sociedade civil responsável por definir objetivos de políticas públicas a serem implementadas. (PERONI; CAETANO, 2012, p. 60).

A denominada governança pública, apesar de não carregar um sentido único para sua conceituação, reflete, portanto, uma nova forma de relação entre as esferas públicas e as organizações privadas com ou sem fins lucrativos, bem como a sociedade civil. Seria o que se chama de Estado catalisador, que se articula ao mesmo tempo em que é um facilitador do mercado e da sociedade civil. Para as chamadas práticas de governança pública são meios de sua efetivação os conselhos para fins de fiscalização e as agências reguladoras. No caso brasileiro, desde o governo Collor de Melo que a pauta da minimização do papel do Estado na promoção das políticas sociais vem sendo percebida de forma mais direta, quando tiveram início os processos de privatização e mercantilização do público. Foi, entretanto, o governo Fernando Henrique Cardoso que propôs, em 1995, o Projeto de Reforma do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Traçaram-se, então, as estratégias de retirada do Estado do campo das políticas sociais, já que não foram consideradas atividades exclusivas do Estado e não pertenciam mais ao núcleo estratégico, descentralizando a sua execução para a sociedade por meio da privatização, da publicização e da terceirização. (PERONI; CAETANO, 2012, p. 62).

As organizações da sociedade civil, por meio de Organizações não Governamentais (ONGs) ou de Organizações Sociais passaram a ocupar lugar de destaque na agenda de descentralização contida nessa Reforma. No setor educacional, isto foi ganhando grande visibilidade à medida que os setores empresariais passaram a atuar como formuladores e executores das políticas educacionais, influenciando as agendas dos entes públicos e criando novas bases que legitimam sua atuação. Ao atribuir a baixa qualidade da educação a ineficiência dos sistemas públicos de ensino, estas organizações buscaram apregoar ideias de que é o modelo gerencial, mecanismo que remete a esfera privada, seria capaz de alcançar melhores resultados, inserindo a educação na lógica do quase mercado. Assim, diferentemente do ideário de qualidade total expresso nos manifestos empresariais do início dos anos 1990, [...] agora nos anos 2000, a noção de qualidade reaparece, tal como nos discursos críticos,

como uma condição para a efetivação do direito à educação. O núcleo da mensagem é que a educação de má qualidade precisa ser combatida por constituir um desperdício à nação, gerar custos e problemas pessoais e sociais. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2011).

Nesse contexto, a concepção de público não estatal deu contornos a uma das principais medidas das reformas educacionais, a transferência de atividades que são organicamente estatais, para a atuação do setor privado. Sob o argumento da incapacidade e ineficiência na prestação de serviços públicos como a educação, o setor privado vem sendo encarregado de várias atividades. Tal conceito exerceu grande influência nas ações empreendidas pelo governo municipal na área de educação.

Saraiva (2006, p. 20, grifos nossos) afirma que

O Terceiro Setor possui inúmeras questões ainda não adequadamente respondidas – e, na verdade, mal discutidas – e que, considera-se, merecem atenção. Entre elas, encontram-se algumas problemáticas polêmicas [...]. Temas como a profissionalização das organizações não-governamentais (ONGs) e sua relação com o sistema capitalista, o altruísmo dos atores do Terceiro Setor, a privatização das funções públicas, o controle das ações do Estado e das ONGs sob as óticas da legislação e da sociedade, a batalha surda entre as lógicas dos assistencialistas e dos militantes, a mídia e a construção de modelos – entre os quais se incluem a **responsabilidade social empresarial** e o voluntariado.

Como bem demonstra Oliveira (2005), a relação público-estatal vem subordinando os valores da gestão democrática à lógica privatista. Com isto o poder público vem restringindo suas ações à fiscalização e financiamento das políticas públicas, relegando sua execução às instituições privadas compreendidas como terceiro setor.

No Brasil, os esforços para a construção da hegemonia no marco da repolitização da política e da redemocratização da democracia em educação, passou pela organização do Congresso “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”, o qual pode ser compreendido como um marco para a ação organizada dos empresários no movimento nomeado “Todos pela Educação” (TPE). Nesse evento⁶ os empresários brasileiros reunidos subscreveram o compromisso e acabaram por fortalecer o ideário de que o organismo poderia defender os interesses da sociedade civil e intervir no aparelho estatal no sentido de definir políticas públicas que atendessem aos anseios da classe empresarial. Foram definidas metas, estratégias e até mesmo um cronograma que envolve e mobiliza a sociedade em prol da defesa da educação pública. (MARTINS, 2008).

⁶ Realizado em 06 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo.

O movimento Todos pela Educação (TPE), foi se consolidando ao longo da década de 2000, tendo como marco fundador o ano de 2006, com a adesão de diferentes entidades e frações do capital, a exemplo da CNI, Grupo de Institutos e Fundações e Empresas (GIFE) e o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. Partindo da constatação de que haviam projetos educacionais diluídos nas diversas corporações sendo executados, e que isso dificultava seu domínio de classe e difusão de suas ideias de maneira mais sistematizada, “os setores dominantes, após a articulação política dos grupos econômicos em prol do movimento, passaram a atuar por meio de suas fundações privadas ou de suas Organizações Sociais, como Itaú-Social, Faça Parte, Ayrton Senna, Roberto Marinho, Gerdau, Victor Civita, Abril, Bunge, Dpaschoal, Bradesco, Santander, Vale, PREAL, Lemann, entre outras” (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 7).

A coalização acima referenciada conseguiu dominar espaços públicos e privados de estudos, debates e delineamento da política educacional brasileira, dentre eles o Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED, a própria União Nacional dos dirigentes municipais de educação - UNDIME, o Instituto de pesquisa econômica aplicada - IPEA, o Conselho Nacional de Educação – CNE e o Ministério da Educação - MEC. No contexto do segundo mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva o TPE se notabilizou como referência para a política de educação nacional. A relação entre TPE e Governo, porém, não é tão simples. O então Ministro Fernando Haddad deu o nome de Compromisso Todos pela Educação à sua principal ação na área educativa, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Evangelista; Leher (2012, p. 6) nos mostram, que “a leitura da exposição de motivos do Plano comprova que não se trata apenas de um ato simbólico, pois lá se afirma que as iniciativas previstas no PDE objetivam implementar as metas do TPE”. Ou seja, o Governo assume, em certa medida, a agenda do capital, e favorece às parcerias público–privado.

O movimento embora procure dar vasão à ideia de eficiência da gestão privada, é, contraditoriamente um movimento que busca sustentação na relação com os poderes públicos. Como ressaltam, Evangelista e Leher (2012, p. 8):

Embora o Todos pela Educação seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação. Assim, a sociedade civil é Estado e este é sociedade civil [...]. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p. 8).

O Todos pela Educação, ganhou a dimensão de um organismo vivo de articulação, que traz no seu bojo propostas para reorientação da educação brasileira, com base na avaliação de que a baixa qualidade da educação pública estava impactando a capacidade produtiva do país. De acordo com Martins (2008), na alegação dos integrantes do movimento,

[...] a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. Diante dessas constatações, os empresários criaram a TPE com a missão de mudar o quadro educacional do país, principalmente no que se refere à qualidade da educação. (MARTINS, 2008, p. 4).

Evangelista e Leher (2012, p. 8) complementam, afirmando:

Embora o Todos pela Educação seja formalmente uma iniciativa de classe, autônoma em relação ao Estado e ao governo, somente pode cumprir seus objetivos operando por meio dos governos e, por isso, vem construindo, em seus conselhos, articulações com os novos gestores da educação pública no Brasil, tanto no MEC, como nas secretarias de educação. Assim, a sociedade civil é Estado e este é sociedade civil [...].

Inicialmente o TPE era sustentado pela captação de recursos privados com as doações dos patrocinadores. Com o passar do tempo, foi agregando um grande número de mantenedores, e dentre os já citados anteriormente que compuseram o plano inicial, ainda se somam: Fundação Telefônica Vivo, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Suzano, Instituto Península, Instituto Natura, Gol linhas áreas, Instituto Votorantim, Instituto Cyrella. E enquanto parceiros: ABC, Editora Moderna, braço da Fundação Santillana, ambos compondo o movimento, Friends, BID, PATRI, Falconi, J. Walter Thompson, além da Reduca, uma rede latino-americana de Organizações da Sociedade Civil (OSCIP) para a educação. Fundada em 2011, a Reduca, em parceria com o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), é composta por organizações de 14 países e “compartilham a mesma missão e compromisso público de participar ativamente e contribuir com seus governos para que toda e cada criança e jovem da região possa exercer plenamente o direito à Educação inclusiva e de qualidade” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

O movimento TPE, que já detinha a mídia no sentido de divulgar suas ideias, depois expandiu suas intervenções em editoras e na produção de conteúdos, além de consultorias que se inserem nas secretarias municipais, buscando instituir o modelo gerencial, estabelecendo o que os órgãos governamentais precisam fazer para desenvolver educação de qualidade. Isto, no entendimento de Evangelista e Leher (2012, p. 9) o quanto “os setores dominantes

aprisionam em concepções estreitas o que vem a ser ‘qualidade da educação’”. Como parte disso, institutos de empresas do ramo telefônico e de cosméticos, aviação, entre outros, cujas atividades em nada se aproximam da educação, passam a executar ações coordenadas na busca por exercer sua responsabilidade social empresarial. O movimento tem como objetivo declarado contribuir para que a oferta de educação de qualidade passe do patamar de importante para o urgente no país (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Em face disso atua com diferentes ações, desde identificação e promoção de estudos para o fomento de políticas públicas, campanhas publicitárias, distribuição de kits para que radialistas do Brasil inteiro possam difundir o ideário do TPE, além de “coordenação de grupos de assessoramento sobre importantes temas da educação, formando uma rede de parceiros da iniciativa privada, do poder público e da sociedade civil comprometida com o cumprimento das 5 metas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018) e, ainda, articulações políticas e institucionais para a “promoção do alinhamento em torno das Metas, Bandeiras e Atitudes, das ações, projetos e programas dos poderes executivo, legislativo e do sistema de justiça, bem como de investimento social privado, para que os resultados possam ser acelerados” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

No que tange a sua estrutura organizacional, Martins (2008, p. 5) faz a seguinte caracterização do TPE:

É constituído por uma Presidência, ocupado por um empresário articulador da organização; um Conselho de Governança, composto por dezesseis empresários ou representantes de empresas; um Comitê Gestor, composto por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, compostas por seis membros, todos ligados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por doze membros numa composição mais diversa (empresários, representante da Igreja Católica, lideranças de movimentos sociais, representante da Unesco, representante do Ministério da Educação); uma Comissão Técnica, composta por dezesseis membros, predominantemente por empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, ocupada por um empresário; e por fim, uma Equipe Executiva, composta por dez membros (não-empresários), sob a direção de uma **Presidência-Executiva a cargo de um intelectual orgânico do capital com trajetória na educação**. (MARTINS, 2008, p. 5, grifo nosso).

A presidência executiva, pelo papel de protagonista que exerce, se apresenta como intelectual orgânico, fomentando toda orientação político pedagógica do movimento. Essa influência, porém, não é de todo recente. Como revela a herdeira e Diretora do Banco Bradesco, Denise Aguiar Alvarez Valente, que possui graduação em Licenciatura em Pedagogia e mestrado, e coordena a Fundação Bradesco, em entrevista concedida ao site

voluntários Bradesco em 2008, as ações que hoje ela empreende tiveram como inspiração uma tradição familiar. Ela diz que

[...] idealizada pelo meu avô, Amado Aguiar, fundador da organização Bradesco, e procurando oferecer às comunidades carentes novas oportunidades, a Fundação Bradesco foi criada em 22 de novembro de 1956, pretendendo assim, contribuir para a erradicação do analfabetismo e redução das desigualdades socioculturais da população brasileira. O principal objetivo da Fundação Bradesco é a formação educacional, incluindo a profissional, preparando crianças, jovens e adultos, sobretudo os mais carentes, a fim de que estes possam alcançar sua realização pessoal através do trabalho e do efetivo exercício da cidadania.

Nota-se por meio de depoimentos dessa natureza que os quadros do TPE estão sendo compostos por pessoas qualificadas na área da educação, com capacidade técnica e política de influenciar as massas, com um discurso como o da Fundação Bradesco, que seduz e convence. Desse modo, observa-se que os empresários, para além das formulações que já faziam anteriormente, conforme demonstramos, passaram a assumir as funções de formular e a compartilhar responsabilidades, dando grande visibilidade ao que chamaremos de “voz” do empresariado.

É importante considerar também que o envolvimento de diferentes intelectuais no TPE não se limitou à composição de suas instâncias internas de poder. O movimento defende que setores importantes da classe empresarial no país alcançaram um nível de consciência política mais elevado, o nível ético-político, nesse início de século. Tal ideia não resiste a uma análise mais criteriosa do jogo, pois é possível verificar também que os esforços coordenados pela entidade se constituíram numa articulada estratégia de hegemonia no campo educacional, abrangendo, pelo menos, duas linhas centrais: (1º) orientar uma percepção social de que a sociedade civil se transformou numa instância harmoniosa em que os antagonismos não fazem mais sentido, transformando-se numa instância em que a “coesão cívica”, “nova cidadania” e a “colaboração” devem predominar acima de qualquer coisa; (2º) legitimar uma determinada leitura da realidade educacional e também uma determinada perspectiva para a Educação Básica. (MARTINS, 2008, p. 7).

No que diz respeito ao financiamento público da educação o TPE defende um investimento menor do que o proposto no Plano Nacional de Educação. Quanto a outras pautas fundamentais e que fazem parte de toda a complexidade na qual se situa a educação brasileira, não se percebe nenhuma atenção, relativa à valorização do magistério, à democratização da gestão educacional, à infraestrutura e outros aspectos.

Algumas das instituições que compõem o organismo Todos Pela Educação se fizeram presentes no desenvolvimento da política pública educacional do município de Salvador, como a Fundação Educar D’Paschoal, a Microsoft, o Instituto Ayrton Senna, UNICEF. Ou mesmo estiveram em Olimpíadas do Conhecimento que abrangem todas as redes públicas do país. Foi possível perceber a influência desses aparelhos privados de hegemonia na política pública, por exemplo, quando propuseram melhorar os índices de língua portuguesa e matemática, através da Fundação Educar D’Paschoal, cuja empresa patrocinadora pertence ao ramo de pneus e serviços, mas ainda assim se credencia, enquanto instituição do terceiro setor, a melhorar a qualidade da educação básica. O TPE, encarnado em instituições dessa natureza, além de outros aparelhos privados de hegemonia que se apresentaram, através da efetivação do expediente das Parcerias Público-Privadas, ou mesmo realizando doações, alteraram significativamente o desenvolvimento da política educacional do município, como poderemos ver a seguir.

CAPÍTULO 2 - AS PARCERIAS EM SALVADOR E OS SEUS CICLOS CONSTITUTIVOS

O singular não existe senão em sua relação com o universal.
O universal só existe no singular, através do singular.

G. Lukács (1978, p. 109).

Este capítulo caracteriza as parcerias público–privado em Salvador, evidenciando o seu *modus operandi* e as implicações que elas trouxeram para as políticas públicas de educação do município. Dessa forma, demonstra quais parcerias foram firmadas e em quais bases elas se fincaram, correlacionando-as com os dois documentos norteadores das gestões do então prefeito João Henrique Barradas Carneiro, entre 2005 e 2012.

3.1 A GESTÃO DE JOÃO HENRIQUE NO CONTEXTO DO FÓRUM DE PARCEIROS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: UM LEGADO, ALGUMAS ESCOLHAS (2005-2012)

O capítulo anterior buscou demonstrar de que maneira os empresários, ao longo da história, criaram as condições para avançar sobre a educação brasileira. Foi possível perceber sua presença desde os tempos da primeira constituição brasileira de 1824, perpassando os acontecimentos históricos que corroboraram para a consolidação de um projeto para a educação pública brasileira comprometido com o grande capital.

Doravante, busca-se revelar os processos de constituição das Parcerias Público-Privadas entre a rede municipal de ensino de Salvador e as instituições que se apresentaram no período de recorte desta pesquisa, qual seja, 2005-2012, evidenciando, assim, de que maneira o empresariado se fez presente ao longo desse período. Cabe ressaltar aqui que tal percurso não se deu de maneira linear. Os processos que envolvem a constituição das parcerias foram marcados por mudanças e adequações constantes, idas e vindas que resultaram em implicações profundas no desenvolvimento da política pública educacional do município de Salvador.

Antes de adentrar nestas questões, vamos contextualizar sinteticamente em que conjuntura Salvador se encontrava naquele período. O ano de 2005 foi marcado pelo início da gestão do então prefeito João Henrique Barradas Carneiro, que fora empossado após sair vitorioso das eleições municipais no ano anterior. A ascensão de João Henrique refletiu, num

primeiro momento, o desejo de mudança na política pública que até então vinha sendo exercida pelo município, visto que era um governo compreendido como de oposição ao chamado “carlismo”, corrente política que era comandada pelo então senador Antônio Carlos Peixoto de Magalhães, o ACM. A corrente de ACM permaneceu à frente do governo nos 8 anos anteriores a gestão de João Henrique, na figura de Antônio Imbassahy, mas apoiou governos anteriores, configurando-se, em certa medida, uma espécie de revezamento de gestões sob sua chancela. Desse modo, a chegada de João Henrique ao cargo fomentou uma série de mudanças em relação ao governo anterior nas diversas pastas da prefeitura, e como não poderia deixar de ser, na de Educação também.

Em sua chegada ao governo, João Henrique se deparou com as Parcerias Público-Privadas sendo executadas pelo Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal, criado, segundo Figueiredo (2008), em um ato público no dia 25 de julho de 2000. Este fórum, que era responsável por articular a execução das diretrizes curriculares contidas no documento “Escola, Arte e Alegria, sintonizando o ensino público municipal com a vocação do povo de Salvador”, publicado em 1999, e norteador da prática pedagógica da RME naquele ano (2000), realizava a articulação entre a secretaria de educação e as mais diversas instituições governamentais e não governamentais. Materializavam os projetos especiais, “entendidos como ações a serem desenvolvidas pelas escolas para a melhoria e enriquecimento da sua proposta pedagógica” (SALVADOR, 2003, p. 32).

O Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal foi criado a partir de uma ação da Assessoria Técnica – ASTEC. Esta identificou que as escolas da RME executavam uma gama variada de projetos de maneira independente, e que abrangiam os mais diversos eixos e temáticas. De acordo com Figueiredo (2008, p. 110) a finalidade do Fórum, prevista em seu Regimento, era:

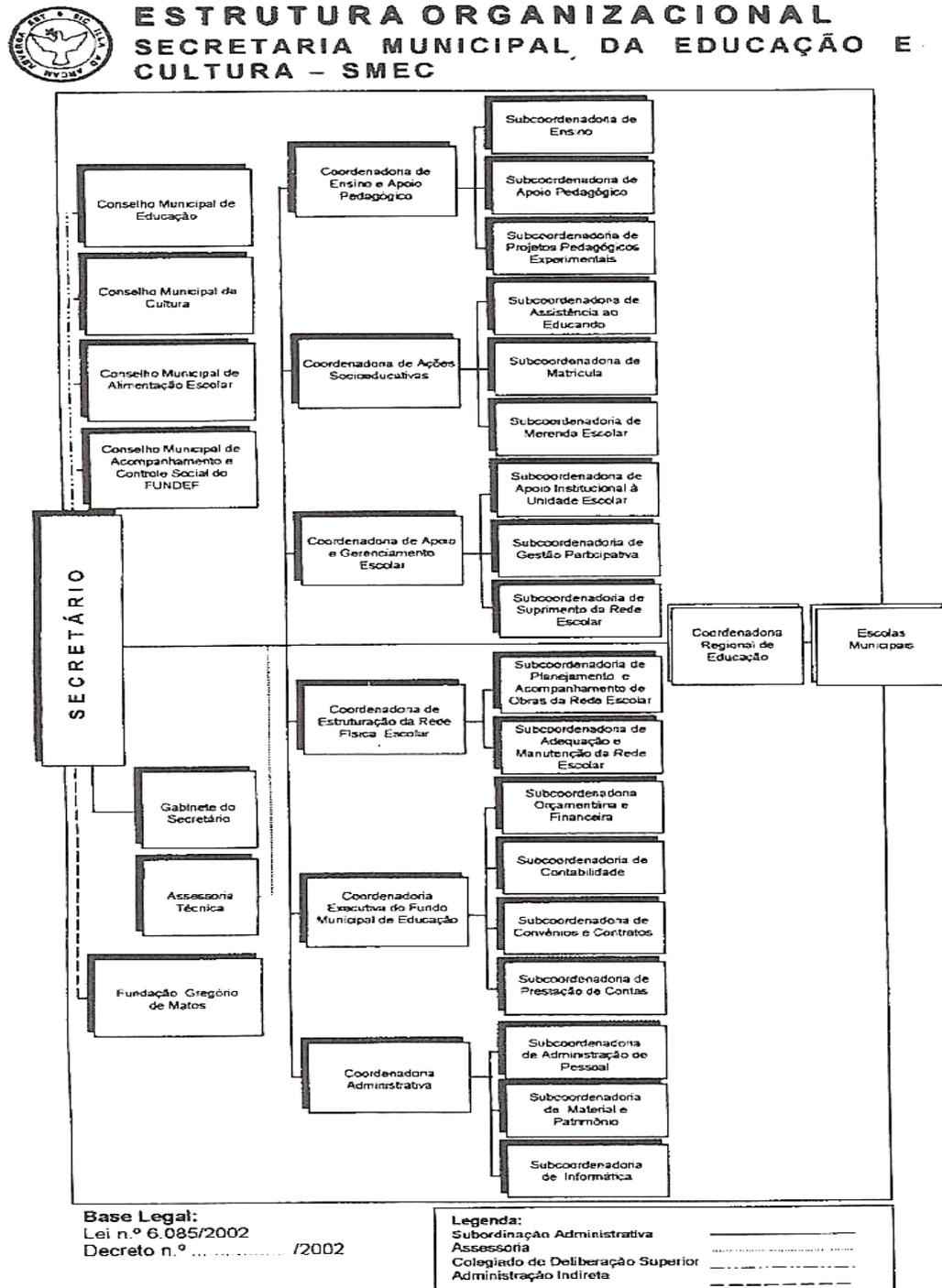
[...] promover a articulação interinstitucional permanente, garantindo espaço para discussões e decisões coletivas, no apoio à execução das políticas e diretrizes educacionais da Rede Municipal de Ensino de Salvador, para a formação de cidadãos comprometidos com as exigências do mundo contemporâneo. (REGIMENTO apud FIGUEIREDO, 2008, p. 100).

E enquanto objetivos estes estão delineados no Artigo 3º:

O Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal de Salvador tem por objetivo concretizar o estabelecimento de canais amplos e qualificados de cooperação educacional mediante convênios, acordos e contratos,

viabilizando o intercâmbio permanente sobre os avanços e tendências da política educacional. (REGIMENTO apud FIGUEIREDO, 2008, p. 100).

Figura 1 - Estrutura organizacional da SMEC - 2002



Fonte: Salvador, Lei 6.085/2002.

A partir dessa configuração, segundo Schmitz (2008), em sua tese de doutorado, o fórum reuniu as representações das instituições parceiras e as agrupou nos eixos: gestão educacional, comunicação e novas tecnologias, educação ambiental, arte, educação e pluralidade cultural, além de escola de referência. Cada escola fazia a escolha dos projetos a partir de sua identidade, que eram expressas em seus projetos políticos pedagógicos – PPP. Após as decisões, a secretaria realizava os repasses financeiros, com base no seu regimento, para que as organizações que compunham o fórum as executassem nas escolas da RME. Os valores repassados variavam conforme a duração, tipo, ou mesmo estrutura dos projetos. As cooperações eram formalizadas a partir de contratos, acordos ou convênios.

No ano de 2002, a gestão do então prefeito Antônio Imbassahy, através da secretária de educação Dirlene Matos Mendonça, publicou o decreto 13.744 de 22 de julho de 2002, que alterou o Regimento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), nomenclatura utilizada na época. Dentre as diversas mudanças implementadas nota-se a do organograma da Secretaria, conforme demonstra a Figura 1.

Além do organograma, o decreto também definiu as funções que cada setor deveria executar e o indicativo, já no parágrafo único do capítulo I, de que “para cumprimento de sua finalidade poderá a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC celebrar convênios, contratos e ajustes com instituições públicas e privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais” (SALVADOR, 2002, p. 3). Para tanto, o setor responsável para a execução de tais articulações permaneceu sendo a ASTEC, mesma assessoria que constituiu o Fórum de Parceiros, e que estava vinculada diretamente ao gabinete do Secretário.

O papel da ASTEC, executora do Fórum, foi definido no Artigo 7º do Decreto 13.744/2002:

À Assessoria Técnica, que desempenha as atividades de planejamento, de desenvolvimento da administração, em estreita articulação com as unidades centrais dos Sistemas Municipais, conforme definido na legislação dos respectivos sistemas, além de assessorar tecnicamente o titular da Pasta no desempenho das atividades do órgão, compete:

X – estimular e coordenar as parcerias com organizações governamentais e não governamentais, visando o desenvolvimento de programas e projetos que garantam a melhoria dos índices educacionais do Município;

XI – Planejar, programar e monitorar a implantação e implementação de projetos especiais, em articulação com as Coordenadorias da Secretaria. (SALVADOR, 2002, p. 3)

Mediadas pela ASTEC, instituições e entidades como Instituto Saúde Brasil Ocular, Fiat automóveis, J. P. Lemann Foundation, Didá, Lions Clube Itaigara, Fundação Ford, Fundação Roberto Marinho – Canal Futura, entre outras, chegaram a totalizar 74⁷ instituições devidamente cadastradas para a realização dos chamados Projetos Especiais na RME. Esse formato de parceria legitimou as instituições não somente a receber repasses de dinheiro público para a execução de seus próprios projetos nas escolas municipais, mas também ações de responsabilidade social empresarial (RSE).

Inicialmente, a gestão João Henrique optou por manter a atuação do Fórum de Parceiros, tanto que lançou uma notícia⁸ no site oficial da secretaria de educação no mês de janeiro de 2005, convocando as entidades para a reunião inicial do novo mandato. Além disso, permaneceu durante toda a sua primeira gestão (2005-2008), com a mesma estrutura organizacional da gestão anterior em conformidade com o Decreto 13.744/2002, mantendo a ASTEC enquanto setor de articulação das parcerias. As escolhas do governo começavam a ser delineadas por esses alinhamentos.

3.2 OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL ENTRE 2005 – 2012

Sem romper com o legado da gestão anterior no tocante ao Fórum de Parcerias, a política pública educacional de Salvador foi orientada ao longo do período (2005-2012) por dois documentos norteadores: o primeiro, “Educação de qualidade, novos rumos para a cidade: política para a educação pública municipal de Salvador 2005-2008”, lançado no ano de 2005; e o segundo, “Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para a Educação Municipal”, que abrangeu o período de 2008-2012, tendo sido lançado no ano de 2008, vigorando até o encerramento da gestão João Henrique. Apesar de apresentarem naturezas distintas, estes dois documentos foram os norteadores da educação pública daquele período, somando-se a eles instruções normativas, marcos de aprendizagem, entre outros documentos que viabilizaram a execução da política educacional como um todo.

⁷ Ver Anexo A.

⁸ 1ª Reunião do fórum de parceiros da educação pública municipal de Salvador acontecerá em 31 de janeiro. Trata do primeiro encontro da nova gestão com o Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal de Salvador. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/1a-reuniao-do-forum-de-parceiros-da-educacao-publica-municipal-de-salvador-acontecera-em-31-de-janeiro/>. Acesso: 15 abr. 2019.

Ao assumir o governo municipal, João Henrique empossou, em janeiro de 2005, a professora Maria Olivia Santana, pedagoga e militante do movimento de mulheres negras, além de vereadora eleita pelo PC do B, para o comando da SMEC. Em sua gestão ocorreu o lançamento do primeiro documento, o “Educação de qualidade, novos rumos para a cidade: política para a educação pública municipal de Salvador 2005-2008”.

O documento apresentava uma estrutura que delineava aquilo que a SMEC desejava alcançar, era o planejamento estratégico para aquele período, uma forma de “planejar, projetar o futuro, sistematizar os grandes desafios e as formas de enfrentá-los” (SALVADOR, 2005, p. 10). Tendo sido concebido e “organizado a partir do diagnóstico da situação educacional e cultural encontrada e em conformidade com a legislação em vigor”. (SALVADOR, 2005, p. 13). Abordava a situação em que a rede escolar fora encontrada, sinalizando que “neste campo, a equipe que assumiu a gestão da Secretaria Municipal da Educação e Cultura encontrou uma situação educacional com várias carências que necessitam de múltiplas e rápidas intervenções” (SALVADOR, 2005, p. 15). Em dezembro de 2004, a RME contava com um total de 359 escolas, perfazendo um total de 150.604 alunos regularmente matriculados. No ano em que a gestão assumiu, segundo o mesmo documento, este número passou para 186.744. O documento sinalizava a preocupação com os índices de reprovação identificados no ano de 2004 (23,9%), e apontava os desafios que indicavam a necessidade de atuar em diversos fronts para enfrentar os problemas encontrados e evitar que este cenário se repetisse.

Afirmava que

O Sistema Municipal de Educação, com o engajamento de todos os que nele estão envolvidos, precisa enfrentar a evasão e o fracasso escolares, a elevada taxa de repetência, a inadequação de conteúdos, métodos e estrutura, a descontinuidade e a descontextualização da formação dos professores, sinais evidentes de debilidades do fazer educacional; e, ao mesmo tempo, necessita repensar a tarefa da formação de valores. A educação pública de qualidade da nossa utopia é, portanto, aquela que possibilita às crianças, adolescentes e **jovens aprenderem a aprender, aprenderem a ser, aprenderem a viver juntos e aprenderem a fazer**, enfim, serem cidadãos ativos, conscientes de seus direitos e deveres e com sólida formação ética. (SALVADOR, 2005, p. 16, grifo nosso).

Já se percebia, logo de saída, que aquela gestão, a partir do que apontava no documento sinalizava para o alinhamento com consignas como os quatro pilares da educação, presentes no documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura - UNESCO, coordenado por Jacques Delors, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Além desse alinhamento, outro aspecto que chama atenção no documento é o fato deste ter sido concebido não por um coletivo de professores e coordenadores da rede municipal, ou mesmo sob sua consulta, mas pela Secretaria de Educação. Tanto que, ainda na página 18, afirma que

Se criticadas, reformuladas, assumidas e apropriadas pelo coletivo dos trabalhadores da educação municipal de Salvador, as ideias contidas neste documento podem servir de farol na marcha por uma educação comprometida com a alteração positiva do quadro social. Nesta marcha, **nós que estamos assumindo tarefas no Órgão Central da educação municipal, nos propomos a articular formulações estimulantes e interrelacionadas funcionalmente, a investir no assessoramento e na busca de dar melhor suporte técnico-administrativo e material para que a escola e todos os seus atores** – educadores, funcionários, alunos, pais e comunidade – assumam sua participação responsável, sua autonomia relativa e construam um ambiente bom de se viver, trabalhar e compartilhar dúvidas, certezas, inquietações, sucessos, receios, sonhos e críticas construtivas, propulsoras de crescimento pessoal e profissional, na perspectiva de construir, coletivamente, o sucesso de todos os nossos alunos. (SALVADOR, 2005, grifos nossos).

A redação do documento dá a entender que este poderia ser um “farol” para aqueles que estivessem dispostos a se engajar naquele novo projeto educacional, e se comprometia a ofertar formulações que fortalecessem o trabalho nas escolas. Em outras palavras, o documento defendia que se todos estivessem trabalhando na mesma sintonia e seguindo o que estava sendo proposto, seria possível alcançar o sucesso de todos os alunos.

O documento serviria de referência para a gestão e, delineava as diretrizes estratégicas, bem como as ações e metas que deveriam ser alcançadas e passaram a balizar as mais diversas ações da SMEC. São elas:

Equidade e qualidade do processo de ensino e de aprendizagem;
Democratização do acesso, mediante a qualificação, reordenação e expansão da rede física municipal;
Valorização da cultura e saber popular no processo de ensino e de aprendizagem;
Democratização e modernização da gestão garantindo o caráter participativo e descentralizado;
Valorização e formação continuada dos trabalhadores em educação.
(SALVADOR, 2005, p. 19).

Após o lançamento deste documento, e alinhamento em torno destas diretrizes, passaram a ocorrer mudanças nas ações do Fórum de Parceiros da Educação Pública de

Salvador. A SMEC, através da mesma ASTEC que atuou no sentido de agrupar estas instituições na gestão anterior, sob a organicidade do Fórum, lançou, no ano de 2006, o Manual de orientação para elaboração e apresentação de projetos socioeducativos, cujo objetivo era definir novos critérios e orientações para a elaboração, apresentação, execução e também a prestação de contas desses projetos. Dessa forma, todos os projetos apresentados precisariam, a partir de então, atrelar-se a pelo menos uma das diretrizes estratégicas constantes no novo documento norteador e mais, mesmo os projetos que já haviam sido desenvolvidos sob forma de parceria anteriormente, precisavam passar por processo seletivo atendendo aos termos constantes no referido Manual. Desse modo, com maiores exigências inclusive para parceiros mais antigos, teve início a derrocada do Fórum enquanto executor dos projetos especiais na RME (FIGUEIREDO, 2008).

Ainda neste documento, existiam outros dados sobre a rede municipal. Fez isso, de certo modo, buscando demonstrar que o cenário encontrado era fruto de uma gama de problemas que dificultavam a qualidade do trabalho pedagógico nas escolas, justificando que havia falta de professores, de pessoal de apoio nas escolas, afirmando que “observou-se que a solução encontrada pela gestão anterior em relação ao pessoal de apoio foi à utilização de terceirização de mão-de-obra, através de duas empresas privadas” (SALVADOR, 2005, p. 16). Apesar da crítica a gestão anterior, não obstante, a contratação de profissionais via terceirização também permaneceu durante toda a gestão de João Henrique.

Em contrapartida, atuando em consonância com a diretriz estratégica de número 5, no quesito valorização profissional, a gestão realizou concurso público para professor e coordenador pedagógico (além de agentes de suporte de copa e cozinha – merendeiras), uma demanda que já existia na rede frente à falta de professores. Além disso, com base na Lei Orgânica nº 7996/2011, aumentou em 19,84% o salário base dos cargos efetivos no grupo do magistério ao modificar o Plano de Carreira dos Servidores Públicos Municipais de Educação, o que rendeu, em alguns casos, um aumento nos vencimentos dos profissionais da área de cerca de 67,22%, ao longo do período, dependendo do grau de formação (graduação, especialização, mestrado e doutorado).

No que tange à especificidade desta pesquisa, a primeira diretriz merece destaque, visto que se vinculou diretamente com o segundo documento norteador e reverberou na chegada de todo um sistema privado de ensino (SPE) na RME. Em consonância com a diretriz estratégica de número 1 - Equidade e qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, a

SMEC, no ano de 2006, instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, já na gestão de um novo Secretário, Ney Campello, implantando no ano seguinte (2007) em 100% da RME, com base na Lei nacional 11.274/2006, compreendendo-a enquanto uma política pública afirmativa de equidade social, incluindo as crianças a partir de 6 anos, conforme a Lei 11.114/2005 que já previa a obrigatoriedade da matrícula aos 6 anos de idade. Para orientar a implementação da nova estrutura de ensino, foi preciso lançar o documento chamado: “*Implantação do ensino fundamental de 9 anos: perguntas e respostas*”, buscando dirimir as dúvidas que surgiram com a nova estrutura.

Esta publicação – *Implantação do Ensino Fundamental de nove anos: Perguntas e Respostas* –, lançada no *Espaço Pedagógico Virtual*, é uma proposta elaborada pela Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico e fundamentada nas suas diretrizes e nas normatizações legais do Ministério da Educação e Cultura. Contém proposições que servirão como eixos norteadores para todos os setores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, Coordenadorias Regionais e Unidades Escolares no desenvolvimento de ações que subsidiarão tais profissionais na discussão sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, bem como na organização da estrutura administrativa e pedagógica das Unidades Escolares. Espera-se que esta ação possa esclarecer as possíveis dúvidas, colaborar na orientação das discussões e na implantação desta política educacional na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Isto implica colocar em prática a democratização de conhecimentos e saberes, a equidade e qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, a Pedagogia da Inclusão e empreender um olhar para o saber-fazer pedagógico, mediador de mudanças e transformações pessoais e sociais. (SALVADOR, 2006, p. 4).

As diretrizes pedagógicas da RME, que em tese seriam fundamentais neste processo, ainda eram as contidas no documento *Escola, Arte e Alegria, sintonizando o ensino público municipal com a vocação do povo de Salvador*, que fora desenvolvido e executado na gestão de Antônio Imbassahy. Com a chegada da nova equipe à Secretaria de Educação, o documento entrou em desuso já no ano de 2005, evidenciando a falta de continuidade com o que foi desenvolvido na gestão anterior, e que era o único documento oficial vigente à época para materializar o que estava sendo implantado. Ao optar por tal forma de implantação, a RME passou a desenvolver o ensino fundamental de 9 anos sem diretrizes pedagógicas oficiais com abrangência de Rede. Ainda que o “*Caderno de implantação*” tenha sinalizado a necessidade de novas diretrizes curriculares, afirmando que

Tal implantação exigirá mudanças na proposta pedagógica, no material didático, na formação de professor, bem como nas concepções de espaço-

tempo escolar, currículo, avaliação, infância, aluno, professor, metodologias... (SALVADOR, 2006, p. 5).

Não foi o que aconteceu inicialmente. A RME só voltou a lançar novas diretrizes curriculares que abordaram tais demandas no ano de 2008, com o documento “Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para a Educação Municipal”, sob os auspícios de um novo secretário, Carlos Ribeiro Soares.

Nota-se que até este momento da gestão (2005-2007), haviam sido nomeados ao menos 3 secretários para o cargo. Teve início com a professora Maria Olívia Santana (jan. 2005-fev.2006), seguida por Ney Campello (fev.2006-dez.2007) e Claudio Silva (dez.2007-fev.2008). E no ano de 2008, já no final do primeiro mandato, o governo João Henrique, que viria a vencer novamente as eleições municipais e iniciar o segundo mandato no ano seguinte (2009), empossou o seu 4º secretário, o professor Carlos Ribeiro Soares. Este chegou a secretaria num contexto onde o secretário anterior, Claudio Silva, permaneceu no cargo por apenas 3 meses, visto que Ney Campello, seu antecessor, havia saído em virtude de acusações por fraude na execução de um programa.

A gestão de Carlos Soares à frente da SMEC deu início a um novo ciclo na RME. Já no ano de 2008, lançou o documento “Salvador, Cidade Educadora: novas perspectivas para a educação municipal”, o qual delineava os “aportes curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador” (SALVADOR, 2008, p. 3), sem abdicar dos pressupostos da missão, da visão e as **diretrizes estratégicas** da SMEC, que constavam no documento “Educação de qualidade, novos rumos para a cidade: política para a educação pública municipal de Salvador 2005-2008.” A partir de disso, os segmentos de ensino ofertados pela secretaria tiveram suas **diretrizes curriculares** definidas a partir do eixo central - Salvador: Cidade Educadora, entendendo como “Cidade Educadora”, “o contexto plural, polissêmico e formativo, no qual as matrizes culturais desenham suas contribuições na primeira capital do Brasil” (SALVADOR, 2008, p. 3).

Apresentando uma natureza distinta do anterior (“Educação de qualidade, novos rumos para a cidade: política para a educação pública municipal de Salvador 2005-2008”), o documento Cidade educadora buscava nortear a prática pedagógica dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas da RME. Definia as concepções de educação e currículo, abordagem epistemológica, eixos norteadores das diretrizes curriculares, bem como

propósitos e a estrutura da RME. As concepções contidas no documento e que embasaram as diretrizes foram as seguintes:

- a) construção do conhecimento;
- b) diálogo entre culturas;
- c) economia solidária;
- d) empreendedorismo;
- e) gestão do ensino;
- f) foco na aprendizagem;
- g) avaliação.

A partir da definição das concepções, o documento delineou o que pretendia por segmento, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, e problematizou as possíveis implicações curriculares a partir da adoção dessas concepções, afirmando:

A assunção das concepções críticas acima relacionadas impacta na dinamização do ensino refletindo imbricações contundentes entre prática educativa e Currículo, visto que não há neutralidade no ato pedagógico e quando o educador toma uma decisão metodológica (como ensinar?), esta resulta da dimensão curricular (o que ensinar?). (SALVADOR, 2008, p. 15),

O currículo da RME, no que diz respeito à educação infantil, ressaltava as especificidades educativas das crianças de 0-3 anos (entrando aos 4 meses de idade), que compunham as creches; e 4-5 anos, enquanto pré-escolar. O ensino fundamental tinha como princípio orientador a noção de que “a aprendizagem é um processo inconcluso. Esse processo pode se tornar mais complexo, mais refinado, quanto mais enriquecido se torna o acervo pessoal, linguístico, cultural, estético de cada sujeito” (SALVADOR, 2008, p. 30).

O segmento dos anos iniciais do ensino fundamental, como aponta Silva (2017, p. 85), sofreu algumas mudanças importantes. Desde o ano de 1987, a RME vivenciava uma escola que funcionava no sistema de ciclos, conhecidos como

Ciclos de Estudos Básicos (CEB), mesclando com a escola seriada. Os ciclos eram plurianuais, organizados em CEB 1 e CEB 2 (Ciclo de Estudos Básico), equivalente às 1ª e 2ª séries. Os demais anos eram seriados (3ª e 4ª séries).

Quando ocorre a instituição do ensino fundamental de 9 anos, no ano de 2007, a RME

[...] aumentou em mais um ano o CEB, mudando a sua nomenclatura para Fase Inicial, Fase Intermediária e Fase Final. No ano seguinte, 2008, a Rede ampliou os ciclos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alterando novamente a nomenclatura para Ciclos de Aprendizagem. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão organizados em Ciclo de Aprendizagem I (1º, 2º e 3º ano) com alunos de 6 a 8 anos; e Ciclo de Aprendizagem II (4º e 5º ano), com discentes de 9 e 10 anos de idade. O avanço do aluno se processa na mudança de um ano para outro, podendo ter retenção apenas do 3º para o 4º ano e do 5º para o 6º ano. (SILVA, 2017, p. 85, grifos nossos).

Naquele período, a RME já tinha alterado, no que diz respeito à nomenclatura, os anos finais do ensino fundamental, atribuindo a denominação de **anos** no lugar de **séries**, mas permaneceram com a estrutura de seriação. Dessa forma, o ensino fundamental, no ano em que foi lançado o documento, funcionava conforme a descrição a seguir:

- a) Ciclo de Alfabetização (os três anos iniciais) – 1º ao 3º ano;
- b) Ciclo II (dois anos complementares) – 4º ao 5º ano;
- c) 6º ao 9º ano (regime de seriação).

O documento, de caráter normativo, também é apontado por Silva (2017) como um dos principais no que diz respeito a política de ciclos de aprendizagem produzidos pela secretaria. E em virtude das alterações apontadas, o documento faz uma minuciosa explanação sobre os ciclos, reiterando seus aspectos constitutivos e organizacionais, sinalizando como funcionavam, o que fazer, de que maneira eles se integravam, ações docentes e discentes, indicações do que poderia ser estudado e a avaliação, além das implicações curriculares para a adoção de tais ciclos, afirmando que

[...] a concepção de currículo deve evitar fragmentações, permitindo que o educando experimente sua própria evolução e amadurecimento, de forma que suas necessidades cognitivas e psicossociais sejam mapeadas e respeitadas no 'atravessamento do ciclo'. (SALVADOR, 2008, p. 35).

Ao situar a estrutura “ciclada” vivenciada pela RME, este mesmo documento expõe as diferenças de concepção de ensino dos anos iniciais, para os anos finais, visto que a segunda se dá através da seriação. Para tanto, buscava realizar uma abordagem interdisciplinar com base no ensino por projetos, considerando eixos como: cidadania, etnia, tecnologias, trabalho, gênero, afetividade, subjetividade, valores, liderança, empreendedorismo, segurança, linguagens, participação social, dentre outras categorias compreendidas como importantes para formação dos sujeitos.

Contudo, ainda que se tenha buscado, ao longo do documento, dirimir as tensões provocadas pela adoção de concepções distintas de ensino, foi possível perceber implicações no fluxo dos alunos da rede e no trabalho das equipes gestoras de escolas que desenvolviam os dois segmentos, já que conviviam com dois paradigmas de organização curricular.

3.2.1 Um conceito e seus usos (controversos) na RME: Cidade Educadora

Diferentemente do primeiro documento, o Salvador, cidade educadora: novas perspectivas para a educação municipal traduziu o resultado de um coletivo de rede. Conforme sinalizado no documento existiram

[...] exercícios vigorosos de debates sobre a realidade escolar, feitos por seus agentes e representantes. O texto possui, por isso, muita plasticidade, tornando-se passível de enriquecimentos, ampliações, detalhamentos e, sobretudo, adequações à realidade dos sujeitos, educadores e educandos, em seus ‘lócus’ de atuação. (SALVADOR, 2008, p. 65).

A base sobre a qual se assentaram tais discussões, e a concepção geral do documento, foi o das Cidades Educadoras. De acordo com Moll (2008) este conceito, que tem orientado algumas experiências pelo mundo, se baseia na ideia de que as cidades acabam por exercer funções para além das tarefas econômicas, sociais e políticas. A educação não estaria restrita a escola, mas em alinhamento com as instituições presentes nas comunidades buscando desenvolver o seu potencial educativo. É um conceito que foi disseminado a partir do ano de 1990, tendo como berço a cidade de Barcelona (Espanha) e como marco a “Carta Inicial das Cidades Educadoras”. Nesta, se estabeleciam princípios, valores e práticas para atuação de instâncias governamentais, municipais, em especial, no espaço organizativo e na qualidade de vida das cidades e territórios onde habitamos e nos formamos, trabalhamos e agimos politicamente. Tais experiências tomam como pressupostos:

- a) crianças e adolescentes como sujeitos principais;
- b) foco em torno de um território determinado;
- c) processos associativos e construção de parcerias;
- d) participação popular na formulação, execução e avaliação dos planos educativos;
- e) revitalização e renovação do sistema escolar público.

É possível identificar tais consignas ao longo do documento norteador, especialmente, quando se trata dos propósitos da SMEC:

A SMEC propõe diretrizes curriculares para Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e EJA norteadas pelos eixos apresentados neste documento, que se convertem em orientações afinadas com a filosofia abarcada pela “Rede de Cidades Educadoras”, adotada por cidades dos distintos Continentes do mundo. Nesse contexto emergente, a **Escola aprende**, a **Cidade aprende** e, elas, também, **ensinam**. Constrói-se o conhecimento sobre valores, implicações sociais, regionais e planetárias de cada ato, descoberta ou política implementada. A **‘Escola que aprende’ revela os pressupostos de uma Cidade Educadora**, trazendo as questões, dilemas e desafios socioculturais para a sala de aula, atuando de forma humanizada, torna-se cenário de conexões entre as demandas produtivas, políticas, estéticas e tecnológicas daquele momento histórico. (SALVADOR, 2008, p. 13, grifos nossos).

Para chegar à filosofia abarcada pela noção de “Cidade Educadora” e incorporar os seus pressupostos a SMEC percorreu um caminho anterior. Percebeu-se que às aproximações com a Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE tiveram início ainda na gestão do secretário Ney Campello. Em junho de 2006, a Câmara Municipal de Salvador, juntamente com a SMEC, lançou o programa Cidade Educadora, que era transmitido⁹ nos sites das duas instituições. Difundia ações da secretaria, projetos, e o que de novidade a secretaria estava fazendo. Ainda em 2006, o secretário participou, no mês de setembro, do congresso realizado pela AICE, na cidade de Lion, na França. Neste evento, Ney Campello encaminhou a solicitação de filiação de Salvador na Rede Internacional de Cidades Educadoras.

⁹ Estreia nesta quinta-feira o programa cidade educadora. Uma parceria entre a Câmara Municipal de Salvador e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, para difundir ações via transmissão de programa via internet. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/estreia-nesta-quinta-feira-o-programa-cidade-educadora/>

A partir desses acontecimentos, em março de 2007, Salvador realizou a Conferência Municipal de Educação, como parte da agenda de construção do Plano Municipal de Educação (PME) para os próximos 10 anos, em articulação com o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001). Assim, a Conferência elegeu como seu objetivo “construir, em parceria com a sociedade civil organizada, os rumos da educação do município de Salvador para os próximos 10 anos”. (SALVADOR, 2007). E mais uma vez, o conceito de “Cidades Educadoras” se faz presente:

O Plano Municipal de Educação tem como objetivo atender às demandas educacionais da população, através da definição de um projeto político-institucional que sirva de referência para a formulação e implementação das políticas públicas para a educação. O documento terá os princípios de uma “Cidade Educadora” e as Diretrizes Estratégicas Municipais de Educação, definidas no documento Educação de Qualidade: Novos Rumos para a Cidade. Além disso, o plano contemplará as proposições que emergem do Movimento Todos pela Educação, constituído através da aliança entre sociedade civil, iniciativa privada e gestores públicos da educação. (SALVADOR, 2007, grifos nossos).

E na mesma esteira foi instituído o Plano Municipal de Educação no dia 26 de janeiro de 2010, Lei Nº 7791/2010 com vigência de 10 anos (2010-2020), com a

[...] expectativa de que o município de Salvador possa com este Plano de Educação, e tendo em vista as problemáticas expostas neste diagnóstico, intensificar as políticas públicas educacionais, de emprego e renda oportunizando, assim, a crescente universalização do Ensino Médio, a melhoria da qualidade do ensino que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos, a ampliação da oferta da Educação Profissional, o acesso ao mundo do trabalho de forma que Estado e Município se aliem para que Salvador se consolide, efetivamente, como **Cidade Educadora**. (SALVADOR, 2010, p. 46-47, grifos nossos).

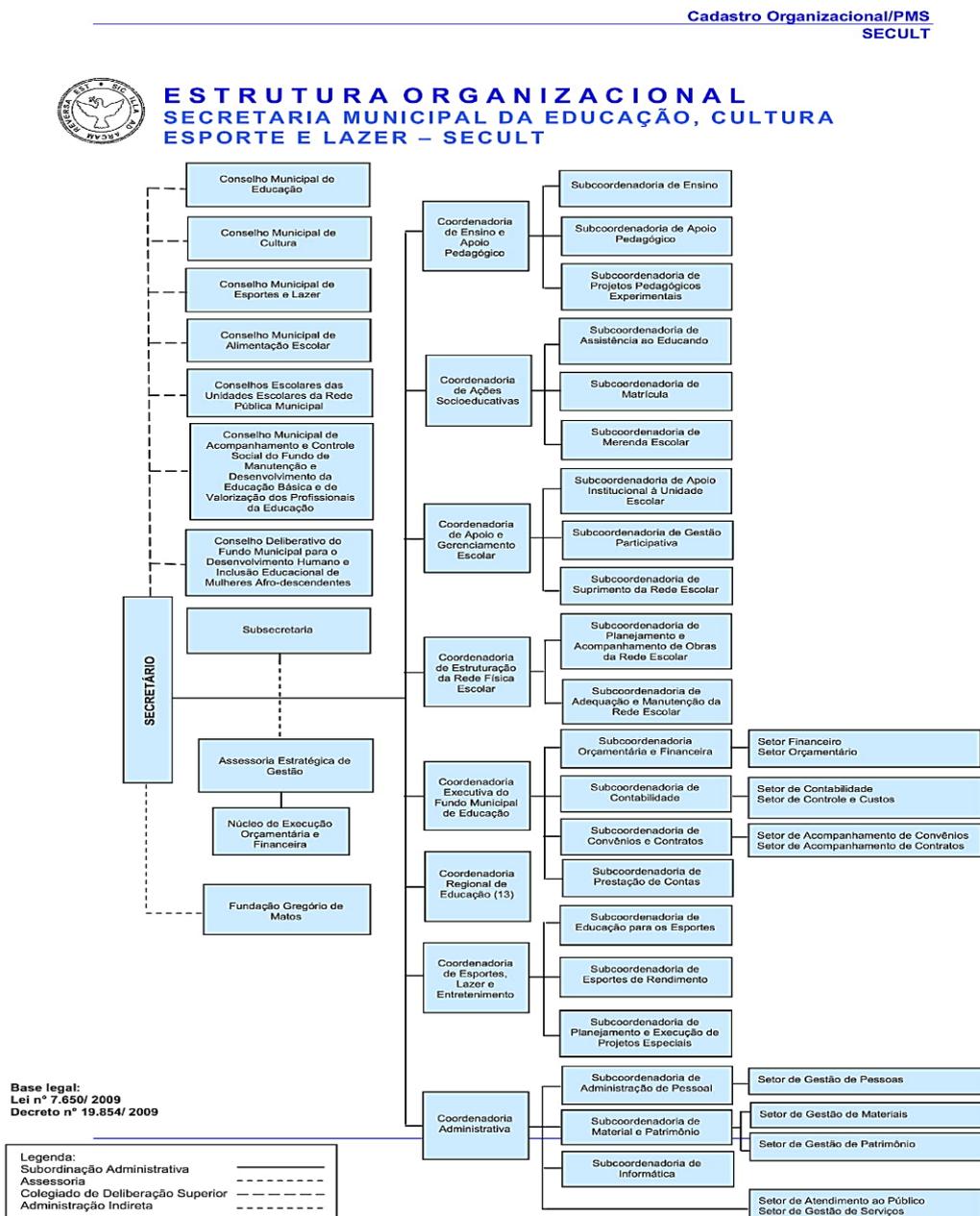
Nota-se que as premissas do “Cidade Educadora” nortearam a composição das políticas públicas educacionais do município naquele período. Sua execução, no caso de Salvador, veio combinada com a atuação da ASTEC. É disto que trataremos no item seguinte.

3.3 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS ENTRE 2005 E 2012: NATUREZA DAS RELAÇÕES E RAMOS DE ATUAÇÃO

O “*modus operandi*” de execução das Parcerias Público-Privadas herdado pela gestão João Henrique, conforme sinalizado anteriormente, foi o Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal de Salvador. Embora aquela estrutura tenha se mantido por determinado

tempo, ela foi definitivamente extinta no ano de 2007. Antes mesmo desta dissolução, a nova gestão passou também a efetivar parcerias diretamente com cada instituição que se apresentava e após a extinção do Fórum, esta opção se consolidou, e passou a abarcar modalidades diversas, desde aquelas vinculadas a Responsabilidade Social Empresarial (RSE), as que envolviam dispêndio de verbas públicas para sua aquisição e desenvolvimento.

Figura 2 - Estrutura organizacional da SECULT - 2009



Fonte: Salvador, Lei 7.650/2009.

Ambas as formas eram executadas no município a partir da Lei Federal 8.666/1993, que regulamenta o artigo 37, inciso XXI, da Constituição Federal Brasileira, e institui normas para licitações e contratos da administração pública e dá outras providências. É conhecida como a Lei de licitações e contratos. O setor responsável pela celebração dessas parcerias, na primeira gestão (2005-2008), foi a mesma ASTEC responsável pelo Fórum de Parceiros. Quanto à elaboração dos convênios, ou contratos (que variam de acordo com a natureza da parceria), o setor encarregado era a Coordenadoria Executiva do Fundo Municipal de Educação, através da Subcoordenadoria de Convênios e Contratos, conforme o decreto 13.744/2002.

Na segunda gestão de João Henrique (2009-2012), através do Decreto 19.854/2009, ocorreu a alteração do regimento da Secretaria de Educação, que passou a denominar-se Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT, adotando o seguinte Organograma (Figura 2).

Nesta nova configuração, o setor responsável por coordenar a elaboração de convênios e contratos, passou a ser a Subsecretaria, ou seja, estes migraram para o gabinete do Secretário de Educação. No parágrafo único, o decreto afirma que “para cumprimento de sua finalidade poderá a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer – SECULT celebrar convênios, contratos e ajustes com instituições públicas e privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais” (SALVADOR, 2009, p. 3) e no que diz respeito ao acompanhamento administrativo dos convênios e contratos, ficou sob a responsabilidade da Subcoordenadoria de Convênios e Contratos.

Quanto ao acompanhamento pedagógico da execução das parcerias, coube a Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico, através da Subcoordenadoria de Projetos Pedagógicos Experimentais - SUPPE, “acompanhar e avaliar a execução dos projetos especiais desenvolvidos nas unidades escolares, em articulação com instituições parceiras da Secretaria” (SALVADOR, 2009, p. 9).

O sentido de parceria, conforme Bezerra (2008, p. 62-63) é “a capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade”. Isto se efetivou em Salvador e foi mantido por meio de acordos formalmente instituídos, através de convênios e contratos, cujo acompanhamento consta, inclusive, nos

dois regimentos da secretaria analisados neste trabalho, demonstrando a disposição do ente público para tal expediente.

Das diretrizes que emanaram nos dois documentos analisados, foram firmadas parcerias com empresas de duas naturezas: as que buscavam legitimação como instituições que desenvolviam ações com foco na Responsabilidade Social Empresarial; e as que se lançavam como instituições com capacidade de formulação e execução de serviços, seja por meio de assessorias, produção e comercialização de material didático ou soluções de gestão, com base numa suposta expertise do mercado.

Analisando o período que abrange este trabalho (2005-2012), englobando as duas gestões do governo João Henrique, foi possível observar que foram realizadas 30 (trinta) parcerias público-privadas¹⁰. E já no ano de 2005 a Secretaria passou a realizar parcerias, a primeira identificada foi com uma instituição de natureza que envolvia repasses de verbas públicas, mas que foi seguida por parcerias vinculadas a Responsabilidade Social Empresarial. Este número foi aumentando com o passar do tempo. Nota-se que a primeira gestão de João Henrique efetivou um total de 17 parcerias. Já a segunda gestão, diminuiu em quantitativo, sendo 13 identificadas, mas aumentou a quantidade das parcerias que envolviam repasse de verbas públicas, como será demonstrado a seguir.

Diversas empresas passaram a pautar suas ações de RSE na área de educação, e Salvador se enquadrou nesse espectro de atuação. Vejamos o quadro:

Quadro 2 - Salvador: Parcerias Público-Privadas via responsabilidade social empresarial e aproximações - 2005-2012¹¹

| Nº | INSTITUIÇÃO | PROJETO | NATUREZA |
|----|---|---|--|
| 1 | Instituto Brasileiro de Saúde Ocular Hellen Keller e Companhia Sul América de Seguros | Projeto Sul América Saúde Ocular | Filantropia |
| 2 | Instituto Íris de Responsabilidade e Investimento Social | Iguatemi transforma a vida com arte! | Responsabilidade Social Empresarial |
| 3 | Instituto Bom Aluno | Bom Aluno | Responsabilidade Social Empresarial |
| 4 | Fundação Educar D'Paschoal | Leia Comigo | Responsabilidade Social Empresarial |

¹⁰ O quadro com os objetivos de cada parceria encontra-se no Apêndice C.

¹¹ Fonte das parcerias, bem como os eixos de atuação, ver Apêndice D.

| Nº | INSTITUIÇÃO | PROJETO | NATUREZA |
|----|---|------------------------------------|-------------------------------------|
| 5 | Instituto TIM | TIM Música nas Escolas | Responsabilidade Social Empresarial |
| 6 | Instituto Letra Viva | Viva Leitura | Responsabilidade Social Empresarial |
| 7 | Fundação O Boticário de Proteção à Natureza | - | Responsabilidade Social Empresarial |
| 8 | Microsoft | Programa Aluno Monitor | Responsabilidade Social Empresarial |
| | Instituto Stefanini | | |
| 9 | IBM | KidSmart | Filantropia |
| 10 | Instituto Oldenburg de Desenvolvimento e o Grupo Editorial Record | Projeto comunitário Alegria de Ler | Filantropia |
| 11 | Procter&Gamble – P&G, Instituto Esporte e Educação (IEE) | Projeto Esporte na Escola | Responsabilidade Social Empresarial |
| 12 | ESPN Brasil | Caravana do Esporte | Responsabilidade Social Empresarial |
| | Unicef | | |
| | Instituto Esporte e Educação | | |
| 13 | Wall Mart | Projeto Cirandando Brasil | Responsabilidade Social Empresarial |
| | Ong Sons do Bem | | |
| 14 | Instituto Ayrton Senna | Gestão Nota 10 e Circuito Campeão | Filantropia |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota-se neste quadro que foram realizados 14 projetos via parceria público-privado cuja natureza era de RSE ou Filantropia. E ao todo, 21 instituições atuaram na efetivação destas 14 parcerias, visto que, em alguns casos, duas ou mais atuaram de maneira conjunta na realização dos projetos, (como a Wall Mart e a Ong Sons do Bem no Projeto Cirandando Brasil), e abarcaram uma diversidade de aspectos da política pública educacional, variando desde ações vinculadas a leitura e escrita, como esporte, saúde e tecnologia.

Atuando de maneira concomitante, empresas com expertise na área educacional também encontraram espaço para desenvolver seus projetos na RME, e para sua efetivação o

município investiu recursos públicos. Diferentemente das ações voltadas a RSE, onde as instituições podem não ter experiência alguma na área educacional, mas buscam promover sua marca, as que possuem expertise ofertam e vendem às redes públicas soluções com intencionalidade pedagógica, visando lucrar a partir destas, sob a premissa de que podem resolver ou mesmo dar suporte aos problemas enfrentados pela educação pública. Nesta seara, se enquadram as empresas listadas no Quadro 3:

Quadro 3 - Salvador: Parcerias Público-Privadas via dispêndio de recursos públicos - 2005-2012

| Nº | INSTITUIÇÃO | PROJETO | NATUREZA |
|----|---|--|-------------------|
| 1 | Faculdade São Camilo | Projeto Capacitação Digital | Repasse de verbas |
| 2 | Instituto Íris de Responsabilidade e Investimento Social | Incentivo à leitura na sala de aula | Repasse de verbas |
| | Instituto Brasil Voluntário | | |
| | Faculdade Salvador - FACS | | |
| 3 | ONG CIPÓ | Escola Interativa | Repasse de verbas |
| 4 | Organização de Auxílio Fraternal – OAF | ÚNICA – Universidade da Criança e do Adolescente. | Repasse de verbas |
| 5 | Jornal A TARDE | A TARDE Educação | Repasse de verbas |
| 6 | Aymarã Edições e Tecnologia LTDA | Salvador, Cidade Educadora | Repasse de verbas |
| 7 | Instituto Paulo Freire, IPF | Educação Continuada de Educadores do SEJA Salvador | Repasse de verbas |
| 8 | Fundação Instituto Miguel Calmon de Estudos Sociais e Econômicos - IMIC | Programa de Inclusão Sociodigital | Repasse de verbas |
| 9 | MindLab | Mente Inovadora | Repasse de verbas |
| 10 | SCA Educandus | Projeto Aulas Multimídia | Repasse de verbas |
| 11 | Positivo | Mesas Educacionais | Repasse de verbas |
| 12 | BrinkMobil | BrinkMobil | Repasse de verbas |
| 13 | Grupo LEGO | Robótica Pedagógica | Repasse de verbas |
| 14 | Sangari Brasil | CTC! Ciência e Tecnologia com Criatividade | Repasse de verbas |
| 15 | Avante | Formação dos Coordenadores Pedagógicos | Repasse de verbas |
| 16 | Humanidades Editora e Projetos | Coleção Ler e Ser | Repasse de verbas |

Fonte: Elaboração da autora.

O quadro demonstra que 16 projetos/programas diferentes foram efetivados na rede municipal de ensino e contaram com a atuação de 18 empresas. Em um destes casos, três empresas atuaram de maneira conjunta. Percebe-se, a partir da análise dos dois quadros, que existiram parcerias das seguintes naturezas: responsabilidade social empresarial; assessoria e venda de equipamentos de cunho didático-pedagógico.

É possível perceber, a partir dos dois quadros, a quantidade de projetos desenvolvidos na RME em 8 anos. Inicialmente, nota-se que quatro instituições atuaram em períodos concomitantes e com o mesmo objeto. À saber: Fundação Educar D’Paschoal, o Instituto Íris, o Instituto Letra Viva, o Jornal A Tarde e a Humanidades editora e projetos, todas essas instituições trabalharam com a ideia de formar leitores, melhorar ou mesmo estimular a leitura dos alunos das escolas públicas. Destas, a três primeiras compuseram o universo da Responsabilidade Social Empresarial, e jornal A Tarde juntamente com a humanidades, executavam projetos que envolviam repasse de recursos públicos.

Dentre as instituições vinculadas a responsabilidade social empresarial, o quadro mostra um total de 10 parcerias efetivadas. Destas, terão suas ações caracterizadas mais de perto nesta pesquisa 2 instituições: o Instituto Íris e a Fundação Educar D’Paschoal.

O Instituto Íris de Responsabilidade e Investimento Social apresentava um caso particular. Iniciou a parceria no mês de agosto de 2007, perdurando até janeiro de 2009. O Instituto executava uma tríade de projetos: um projeto de leitura e escrita; outro de arte e educação; e um terceiro de formação de professores. Dois destes contratos foram realizados pela via da RSE, já que o instituto era um “braço” de um Shopping da capital baiana, o Iguatemi, que inclusive nomeava o projeto. Já o último, assinado no ano de 2008, buscava ampliar o projeto de leitura que já estava em desenvolvimento, mas na perspectiva de “Projeto de incentivo à leitura na sala de aula”, cujo objeto era a promoção da educação de pré-adolescentes e adolescentes, fomentando o incentivo à leitura e arte. No entanto, neste terceiro projeto, o Instituto Íris atuou em parceria com a Faculdade Salvador (FACS) e o Instituto Brasil Voluntário. O que mudou, além da chegada dos novos parceiros, foi a natureza da parceria, visto que não aconteceu nos moldes da RSE. Para executar este terceiro projeto, a SMEC precisou realizar repasse de verbas.

A Fundação Educar D’Paschoal, que é vinculada a empresa D’Paschoal (atuante no ramo de pneus e peças automotivas), iniciou as suas atividades no ano de 2007 e além de buscar desenvolver o hábito da leitura, fez a doação de 25.000 mil kits pedagógicos para

desenvolver seu projeto, o “Educar para Ler”. De acordo com seu material de divulgação, a Fundação utilizava “recursos próprios e de outras empresas através da lei Rouanet, para produzir e distribuir gratuitamente livros educativos para crianças e adolescentes. Desde o ano 2000, já foram doados mais de 38 milhões de exemplares em todo Brasil” (FUNDAÇÃO EDUCAR D’PASCHOAL, 2018). Aqui, é possível perceber que existiu investimento público em empresa privada, para desenvolvimento de projeto em escolas públicas de todo o país.

Ações como estas que acabamos de demonstrar promovem a imagem das empresas como preocupadas e implicadas nas causas sociais e, sob o mote da qualidade e da eficiência do setor privado, buscam implantar seus projetos nas redes públicas, difundindo o ideário de que estão comprometidos com a melhoria da qualidade da educação pública, visando que o Estado “aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência, ou seja, os valores do mercado” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 347). E o meio pelo qual o ente privado materializa sua atuação no setor público, é o expediente das Parcerias Público-Privadas.

O ato da Fundação D’Paschoal de realizar a doação de livros para execução de projeto, acaba por inseri-la, também, num outro tipo de parceria que se fez presente em Salvador: as que se vincularam a filantropia. Somam-se a este quadro o Instituto O Boticário, juntamente com o Instituto Brasileiro de Saúde Ocular Hellen Keller e Companhia Sul América de Seguros e a IBM, que apesar de naturezas distintas, se enquadraram no que se denomina filantropia. O primeiro fez a doação de livros para alunos e professores, cuja temática envolvia a preservação do meio ambiente, para serem utilizados nas salas de aula. O segundo doou óculos (sendo a mesma armação para todos os alunos) para mais de 4.000 mil alunos através do Projeto Sul América de Saúde Ocular, que englobava ainda consultas médicas e acompanhamento da acuidade visual dos alunos contemplados pelo projeto. O terceiro realizou a doação de 40 módulos KidSmart, que são computadores acoplados em móveis plásticos coloridos chamados de “Little Tikes” e carregados com software educacional infantil. Tais equipamentos desenvolviam o projeto KidSmart, de autoria da própria IBM.

Ball e Olmedo (2013) chamaram a atenção para o surgimento de “uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e novos filantropos” (p.33). A novidade em questão seria a relação estreita entre a caridade e o alcance de resultados, além de envolvimento direto dos grandes doadores nas ações de filantropia e nas comunidades políticas. “Estamos agora oficialmente na era dos ‘filantropo-empresários’, onde a diferença

entre fundos de capital de risco e uma fundação, uma startup ¹²promissora e um empreendimento social torna-se turva” (BALL; OLMEDO, p. 33).

A caridade tem fomentado a execução de práticas comerciais e empresariais, não é apenas uma doação em si, é preciso ver e acompanhar os resultados, e estes precisam ser mensuráveis. A realização da doação, pela IBM, de equipamentos para a RME foi para a execução de um projeto elaborado pela própria empresa, o Kidsmart, que era uma ação ligada à tecnologia e oportunizava às crianças de 4 e 5 anos contato com um computador que buscava desenvolver habilidades e promover a inclusão digital. Esse caso demonstrou como os novos filantropos estão, inclusive, interferindo diretamente nas políticas públicas, desde a sua elaboração, quando criam soluções ditas inovadoras para resolver problemas de alta complexidade; até a sua execução, quando oferecem este produto as redes públicas como solução de problemas que envolvem questões que são estruturais, e que não podem deixar de ser analisados quando se pensa nos problemas encontrados na educação pública. Desse modo, os novos filantropos entendem que “certas áreas do construir um mundo melhor se adaptam muito comodamente a operações de fins lucrativos” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 34). Isso altera a filantropia como ela ficou conhecida.

Tudo isso re-situa o escopo e os objetivos da filantropia tradicional. Isso indica uma mudança em três etapas: da caridade paliativa (ou seja, a filantropia tradicional ou filantropia 1.0) à caridade para o desenvolvimento (filantropia 2.0) e finalmente, à caridade lucrativa, constituindo aquilo que é chamado filantropia 3.0. (BALL; OLMEDO, 2013, p. 34).

O papel que esses agentes têm executado, bem como as implicações destas ações de filantropia 3.0, tem reverberado na constituição e na execução das políticas públicas, em especial a educacional, dada a sua ampla aceitação social, como já fora dito aqui.

Dentre as parcerias demonstradas no quadro 03, foram identificadas, também, parcerias via repasse de verbas, fossem como venda de material pedagógico, ou assessoria e aquisição de produtos e serviços, das quais trataremos a partir de agora.

Nas instituições do grupo apresentado que atuaram com a venda de equipamentos pedagógicos, situaram-se 4 empresas. Todas ficaram alocadas no Projeto de Educação e

¹² Startup é o ato de começar algo, normalmente relacionado com companhias e empresas que estão no início de suas atividades e que buscam explorar atividades inovadoras no mercado.

Tecnologias inteligentes, o PETI. Destas, destacaremos as efetivadas com a Positivo e a BrinkMobil.

O grupo Positivo trouxe para Salvador o projeto mesas educacionais. Desenvolvido no ano de 2009, as mesas educacionais Alfabeto e E-Blocks eram compostas por um módulo eletrônico e softwares educacionais, desenvolvidos de forma a permitir o trabalho colaborativo de até seis crianças, que se esperava proporcionar um ambiente de interação e socialização. Ao todo, foram adquiridas pela RME e distribuídas nas escolas cerca de 132 mesas educacionais. Além disso, o projeto envolvia a capacitação de professores e o acompanhamento pedagógico das atividades com as mesas. O público atingido era de alunos do ensino fundamental de 1º ao 5º ano, sendo beneficiadas 26 escolas, 11.732 alunos e 386 professores. (SALVADOR, 2009a, p. 15).

A BrinkMobil desenvolveu suas atividades no ano de 2009, no mesmo período do Grupo positivo, e outras instituições que atuaram junto ao PETI. O público alvo deste projeto, diferentemente do Grupo Positivo, eram os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º e 9º ano). Sinteticamente, era um laboratório interdisciplinar de Ciências com materiais, equipamentos, acessórios, substâncias e reagentes necessários para a realização de atividades práticas da disciplina de Ciências, acondicionados em unidade de transporte. (SALVADOR, 2009a, p. 16). Foram adquiridos e distribuídos 26 laboratórios acompanhados de manuais didáticos com sugestões de atividades práticas e CD-Rom com animações e simulações, além da capacitação dos professores de ciências para uso desses recursos. Ao todo, foram atingidas 26 (vinte e seis) escolas, alunos 17.592 (dezessete mil quinhentos e noventa e dois alunos) e 703 professores.

A filantropia, assim como a RSE e as parcerias que envolveram repasse de verbas públicas de maneira direta como a do Grupo Positivo e a BrinkMobil, ou mesmo indireta, incidiram, como pode ser visto, nas políticas educacionais que envolviam o uso das novas tecnologias realizadas pela RME na gestão de João de Henrique. Juntamente com a IBM, Positivo e BrinkMobil realizaram projetos nesta área a Faculdade São Camilo, SCA Educandus, CIPÓ, Organização de Auxílio Fraternal – OAF, Grupo Lego, Sangari Brasil e a Fundação Instituto Miguel Calmon de Estudos Sociais e Econômicos, o IMIC e Mindlab. Ou seja, 10 empresas distintas executaram seus projetos na RME de Salvador naquele período.

O Projeto de Educação e Tecnologias Inteligentes (PETI) fazia parte do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE17). Cabia a este núcleo implantar e implementar as ações de

tecnologia da RME. E foi dentro deste núcleo que estas empresas exerceram as suas ações, a partir das parcerias realizadas pela secretaria de educação. O PETI em si era um programa de rede que objetivava realizar a articulação entre os elementos da tecnologia, compreendendo os laboratórios enquanto uma extensão das salas de aula, potencializando os recursos existentes nas escolas de modo que as unidades escolares pudessem executar o projeto político pedagógico da secretaria (SALVADOR, 2009a). Visava implantar, executar, coordenar e acompanhar os projetos desenvolvidos, para disseminar a cultura tecnológica nas escolas da RME. O NTE17 era bastante organizado, possuía objetivos e diretrizes de funcionamento muito claros. E foi neste espaço que as empresas cujos projetos estavam vinculados a área de tecnologia se inseriram. As propostas realizadas pelas empresas a secretaria, e posteriormente sua execução, ficavam a cargo deste núcleo.

O núcleo já possuía uma política de formação de professores que era realizada pelos próprios técnicos da RME, bem como projetos de disseminação de conceitos tecnológicos, uma atuação que abarcava as necessidades da rede naquele momento. Mas isso não impediu a chegada destes projetos, que atuavam em diferentes frentes.

Dentre as instituições cuja natureza envolve assessoria e aquisição de produtos e serviços, o quadro apresenta um total de 10. Destacamos duas: a Avante e o Instituto Paulo Freire. A Avante – Educação e Mobilização Social, assim como o Instituto Paulo Freire (IPF), se inserem entre as instituições que realizaram ações de assessoria para a elaboração de material formativo, visto que realizaram encontros com os coordenadores e professores da própria rede municipal e sistematizou-as em documentos.

A Avante atuou junto aos coordenadores pedagógicos da RME. O ano de 2005 foi marcado pela convocação e recebimento pela secretaria de coordenadores do concurso que havia sido realizado no ano de 2004. Ao chegarem a RME, os profissionais receberam o documento Coordenador Pedagógico – Traçando Caminhos. Desde então, os coordenadores passaram a se reunir periodicamente com a secretaria com o intuito de discutir suas práticas nas escolas e fazer os alinhamentos necessários para o desenvolvimento dos trabalhos. No ano de 2008, este mesmo documento passou por reformulação, e foi redistribuído na rede. Neste processo, é o ano de 2011 que marca a chegada da Avante a secretaria, numa parceria que vigorou efetivamente desde o mês de abril/2011 até o mês de Julho/2012.

O foco no coordenador pedagógico, segundo o secretário da época, João Carlos Bacelar Batista, seria por entender este sujeito enquanto “o elo que afina as ações na escola.

[...] É, portanto, a mola mestra que trabalha em prol de um processo educativo interdisciplinar, da melhoria da qualidade de ensino e efetividade da aprendizagem de todos os alunos” (SALVADOR, 2012, p. 3). Através de diagnósticos e formações *in loco*, onde a Avante se deslocava para as escolas e realizava a escuta desses profissionais, foram realizadas oficinas formativas para atendimento das demandas que emanaram destes espaços, visto que estes sujeitos, apesar da realização de encontros periódicos, sinalizavam carência de formações para sua atuação nos espaços escolares. Tais ações culminaram na geração do documento “Coordenador Pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Neste, afirma-se que

Os coordenadores pedagógicos, portanto, são considerados peças chave do processo educativo da RME de Salvador e para fortalecer sua prática, a Secretaria Municipal de Educação Cultura Esporte e Lazer – SECULT, em parceria com a AVANTE – educação e Mobilização Social, promoveu um processo formativo nos anos de 2011 e 2012, com o objetivo de construir a identidade profissional dos coordenadores, por meio de um intenso diálogo entre teoria e prática e a problematização da realidade; bem como fortalecer a cultura formativa nas escolas, com vistas à excelência pretendida na missão institucional desta Secretaria. (SALVADOR, 2012, p. 3).

Durante os anos de 2011 e 2012, 360 coordenadores foram convocados para participar da formação. Ao findar a parceria, o documento foi sistematizado, impresso e distribuído aos profissionais da rede para que este balizasse suas ações nas escolas municipais. Diferentemente do documento anterior, que serviu como base, as discussões foram mais aprofundadas, construiu-se um documento que não apenas reformulou, mas incorporou novas demandas e teve as atribuições do coordenador pedagógico revisadas, além de serem incluídas a legislação e diretrizes da Secult naquele período.

O Instituto Paulo Freire, no ano de 2009, firmou parceria com a Secult, que perdurou até 2011, e deu início ao processo de formação de professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no SEJA – Segmento de Educação de Jovens e Adultos. O conceito de Educação de jovens e adultos naquele período, apresentava grandes desafios, já que sua organização curricular era desenvolvida em formato de dois semestres a cada ano. O objetivo da formação, segundo seu documento oficial, era o de

[...] contribuir para uma educação que cumpra seu papel político de participar da transformação social, buscando o respeito aos direitos coletivos (econômicos, sociais e culturais), visando à inclusão social [...], além de atender à implementação da política de fortalecimento do ensino. (SALVADOR, 2011, p. 8).

Como frutos desta formação, foram elaborados, além do Projeto Político Pedagógico da EJA, mais 5 cadernos de formação:

- a) EJA e contemporaneidade
- b) EJA e diversidade
- c) O currículo na EJA
- d) Orientações para a Gestão dos processos educativos na EJA
- e) Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos – Rede Municipal de Ensino de Salvador
- f) Revista – Educação continuada de Educadores da EJA Relatório Final

A parceria efetivada com o IPF ganha ainda mais destaque em virtude de após sua realização, o currículo para a qual foi elaborada e executada, foi substituído dois anos depois, em nova gestão municipal.

Nota-se que ao invés de buscar a sistematização através de seus próprios profissionais, a Secult optou pelo processo de parceria público-privado de assessoria para mediatizar e sistematizar o que fora produzido nas formações, negando a seus quadros a oportunidade de lidar com as questões inerentes à sua rede internamente, não exercitando o potencial criativo ali existente e ainda delegando a parceiros externos a construção da identidade profissional destes coordenadores pedagógicos e professores.

Entendemos, tal qual Peroni (2016), que a relação existente entre o público e o privado na política pública educacional compõe as mudanças sociais e econômicas; não é uma questão de determinação, mas de relação e processo. Assim sendo, Estado e sociedade civil são partes constitutivas do movimento de correlação de forças entre sujeitos num dado momento histórico entrecortados por projetos distintos de sociedade. Desse modo, buscou-se analisar a privatização do ente público, a partir da lógica mercantil, e as implicações deste movimento na oferta da educação pública no município de Salvador a partir das parcerias efetivadas ao longo do governo João Henrique.

É notório que a educação consagrou-se como um lucrativo negócio para aplicação de capital. Logo, isso influencia decisivamente fins e meios envolvidos de tal forma, que a

instituição de ensino, sendo ela pública ou privada, acaba por ser organizada e administrada a partir da lógica empresarial. (IANNI, 2005). Quando se analisa as relações entre o público e o privado, percebe-se que estas se dão via execução ou direção, “levando a lógica do mercado para o conteúdo da educação” (PERONI, 2016, p. 4).

O processo de mercadificação “da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos” (Idem, 2016, p. 9). São sujeitos individuais e coletivos bem organizados, atuando em rede do local ao global, influenciando de maneiras distintas e surgindo de diferentes espaços. Muitos sem vínculo algum com a educação, mas que encontram eco sob o discurso de estarem comprometidos com a qualidade da educação pública; e aqueles que possuem expertise e atuação com uma considerável envergadura na área educativa, que buscam o lucro através da venda de soluções inovadoras elaboradas especificamente para as redes públicas.

Os empresários, no contexto do sistema capitalista, participam, também, de organizações da sociedade civil das mais diversas, como institutos e fundações e atuam através delas. Além disso, a importância dedicada a educação pelos empresários, como afirma Beghin (2005) advém do fato dela ser considerada essencial para o aumento da competitividade econômica brasileira, e para a inserção do país na nova ordem mundial. Portanto, em face da grande aceitação por parte da população, visto que é compreendida como fonte de melhoria de vida, a educação tem se configurado como uma área onde as ações de responsabilidade social das empresas têm sido direcionadas.

Como foi possível notar, a maior parte das parcerias foi efetivada entre os anos de 2005 e 2008. O final do primeiro mandato, e o início do segundo, contudo, foram marcados pela efetivação e início da execução de parcerias cuja envergadura do investimento financeiro e implicações para a gestão da política pública e dos processos vinculados ao ensino, foram de maior destaque. Ainda na natureza de assessoria, aliada agora a venda de materiais didáticos, outra parceria merece amplo destaque, visto que envolveu a aquisição de materiais e serviços para execução de um Sistema Estruturado de Ensino Privado, via inexigibilidade, que reverberou em diversos aspectos da educação pública do município, a parceria com a Editora Aymará, que materializou a proposta do “Cidade Educadora”.

No próximo capítulo são apresentadas as parcerias no âmbito do Cidade Educadora com mais abrangência da Rede Municipal de Salvador, procurando também situar a atuação dos sujeitos de mão operacionalidade à lógica do gerencialismo.

CAPÍTULO 3 - SALVADOR, CIDADE EDUCADORA E OS (DES)ENCONTROS ENTRE INTELLECTUAIS E BUROCRATAS NA EFETIVAÇÃO DOS CICLOS DE PARCERIAS

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante.

Karl Marx

O capítulo anterior buscou demonstrar como se efetivaram as Parcerias Público-Privadas realizadas pela secretaria dialogando acerca da investida do empresariado na política pública educacional do município e suas implicações. Este capítulo avança na caracterização das parcerias realizadas pela Rede Municipal de Educação de Salvador explorando mais detalhadamente os movimentos que a Editora Aymar encetou no gerenciamento dos processos vinculados ao Programa Cidade Educadora, assim como busca analisar as relaoes que podem existir entre os ciclos de parcerias público – privado e os agentes que dão materialidade as políticas públicas educacionais, buscando compreender, como vem se dando a formaao de consensos e os papéis político-pedagógicos por eles exercidos.

4.1 PROGRAMA CIDADE EDUCADORA E A EDITORA AYMAR

Como demonstrado anteriormente, as primeiras aproximaoes da secretaria de educaao ao conceito de “Cidade Educadora” se deram ainda no início do primeiro mandato de João Henrique, no ano de 2006. Diversas foram as aoes empreendidas pelo município para torna-se membro da AICE e, conseqüentemente, para materializar tais conceitos em suas atividades. Desse modo, além de ter perpassado o documento norteador das diretrizes curriculares municipais, os ideais do Cidade Educadora estiveram presentes, também, na Conferência Municipal de Educaçao que gerou o Plano Municipal de Educaçao do município de Salvador (Lei ordinária 7791/2010) com base nesses preceitos, demonstrando a potência e a envergadura alcançadas no município por estes valores.

Na seara da educaao pública, e especificamente no que dizia respeito a política de ensino aprendizagem, ao elaborar suas diretrizes curriculares com base no “Cidade Educadora”, foi preciso definir quais os caminhos a serem percorridos para alcançar aquilo que havia sido proposto naquele documento. Para tanto, a Secretaria de Educaçao optou por adquirir o Sistema Privado de Ensino (SPE) da Editora Aymar.

Salvador foi a primeira capital brasileira a adotar o SPE da Editora Aymar que era denominado, exatamente, de Programa Cidade Educadora (PCE). A expectativa criada era percebida nas entrevistas do prefeito, e do então secretário Carlos Ribeiro Soares. Na ocasião, afirmou o prefeito:

A parceria com a Aymar e a conseqüente adoção do Cidade Educadora consolida o compromisso da gestão pública municipal em relação ao setor que é a base para o futuro da sociedade. Os ideais do programa aprofundam a relação entre escola, professor e aluno (TRAMA WEB, 2008).

Este pronunciamento foi acompanhado pelo secretário, que afirmou buscar com a implantação do programa, “um ensino prazeroso, e não algo engessado. Esse material se afina a (sic!) nossa linha de ensino, ao favorecer o processo criativo”. (TRAMA WEB, 2008).

Nota-se que Salvador, ao contratar tal proposta, concordou com o que estava sendo proposto pela Aymar, e assumiu sua implementação em toda RME.

O encontro entre Prefeitura de Salvador e a Editora Aymar foi de parceria e, em 25 de abr. de 2008, foram iniciadas as reuniões para a implantação no município de Salvador do Programa Cidade Educadora, com a metodologia, os recursos e o suporte técnico da Editora Aymar”. (SALVADOR, 2008, p. 8).

Ainda segundo o documento de implementação (2008, p. 8),  época, Salvador contava com o “total de 414 escolas, 107.108 (cento e sete mil e cento e oito alunos) alunos matriculados, e aproximadamente 3.554 professores em exercício” e estava subdividida em onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)¹³ que representavam o universo diversificado da cidade, e funcionavam como uma representação da Secretaria mais próxima aos bairros e conseqüentemente das escolas municipais. Cabia a elas o acompanhamento do programa *in loco*, já que seus quadros eram compostos por técnicos pedagógicos e administrativos, que acompanhavam desde a chegada do material didático do programa nas escolas, até as formaoes dos professores e visitas técnicas realizadas pela Editora.

A Aymar compunha o grupo familiar Sagarana que nasceu no ano de 2005. Sua atuação perpassava desde a área de educação, quanto  agropecuária, hotelaria e imobiliária. Era uma holding¹⁴ desses investimentos em diversas regiões do Brasil. A Editora Aymar era

¹³ Centro, Cidade Baixa, São Caetano, Liberdade, Orla, Itapu, Cabula, Piraj, Subúrbio I, Subúrbio II e Cajazeiras.

¹⁴ “A palavra Holding vem do inglês “to hold”, que significa controlar, manter, segurar. No Brasil, as holdings foram instituídas pela Lei n 6.404/76 – lei das Sociedades Annimas. Holding é o tipo de organização que

dirigida por Áureo Gomes Monteiro Júnior, “que foi Diretor do Portal do Grupo Positivo durante nove anos, também responsável por sua concepção” (TRAMA WEB, 2007).

A Editora, segundo seu próprio site oficial¹⁵, se apresenta como segue:

Por acreditar na educação para a transformação das pessoas, escolas e cidades, a Aymar Educação iniciou suas atividades em 2005. Com o propósito de investir em projetos diferenciados e inovadores, a Aymar desenvolve conteúdos educacionais em diversas tecnologias, que integram soluções educacionais articuladas, **atendendo a escolas públicas e particulares**. (AYMAR, 2018, grifos nossos).

O principal projeto da Aymar no ano de 2008 era o Programa Cidade Educadora,

[...] focado na construção da cidadania, na formação de valores ticos e numa postura socialmente responsável. O Cidade Educadora está presente em diversas **escolas das redes públicas e privadas**, abrangendo cerca de **80 mil estudantes** do ensino fundamental. Uma das metas é integrar aproximadamente 150 mil alunos ao Programa até o final de 2008. (TRAMA WEB¹⁶, 2008).

A previsão de atendimento inicial em Salvador era de **60 mil alunos**¹⁷, abrangendo todas as escolas. Foram atendidos no ano de 2008, segundo o relatório de implementação, 57.756 (cinquenta e sete mil setecentos e cinquenta e seis) alunos (SALVADOR, 2008, p. 9). Ou seja, levando em consideração o quantitativo de 80 mil alunos previstos pela Aymar no início de 2008, a partir da parceria com a SMEC a Editora aumentou seu atendimento em 75% (setenta e cinco por cento).

Enquanto missão, a editora pretendia

[...] tornar-se uma referência em soluções educacionais que utilizam diferentes tecnologias, valorizando e respeitando a sua equipe, com foco na excelência em tudo que faz. Inovar criando produtos educativos interativos e ser socialmente responsável para gerar valor para a sociedade. (AYMARA, 2018)

permite que uma empresa e seus diretores controlem ou exerçam influência em outras empresas (subsidiárias). Em outras palavras, possui participação majoritária nas ações de uma ou mais empresas,  também chamada de empresa mãe”. (JUS, 2018).

¹⁵ Disponível em: www.aymara.com.br. Acesso: 20 abr. 2019.

¹⁶ Editora Aymar inaugura sede em grande estilo. Disponível em: <https://www.tramaweb.com.br/imprensa/editora-aymara-inaugura-sede-em-grande-estilo> Acesso: 20 abr. 2019.

¹⁷ Salvador investe na implantação do programa cidade educadora. Disponível em: <https://www.tramaweb.com.br/imprensa/salvador-investe-na-implantacao-do-programa-cidade-educadora> Acesso: 20 abr. 2019.

O termo missão já demonstra a utilização de teorias gerenciais enquanto norteador das ações da empresa, mas o importante para esta pesquisa foi observar que esse componente também se faz presente em seu programa, o Cidade Educadora, que em seu site oficial, está situado no ícone “redes públicas”. E dois valores chamam atenção: o de “tornar-se uma das maiores e mais inovadoras empresas de educação no Brasil”; e “educar para ajudar a transformar o Brasil”.

O Programa da Editora Aymará foi criado para “despertar nas pessoas a consciência de uma cidadania ativa, partindo de uma educação de qualidade nas escolas e oferecendo alternativas inovadoras que garantem resultados concretos” (SALVADOR, 2008, p. 5). O programa afirmava que levava em consideração as peculiaridades de cada município em que atuava. Dessa forma, no “planejamento e na implantação do programa, as experiências do local são valorizadas e servem “como subsídio para elevar o status da educação no município, para que ela se torne uma marca da gestão” (SALVADOR, 2008, p. 5). Portanto, escola e o processo educacional seriam a “porta de entrada das ações da Cidade Educadora, desenvolvendo projetos de ação efetivamente transformadores que ultrapassem seus muros” (SALVADOR, 2008, p. 5).

Alunos, familiares, professores, funcionários, direção e demais membros da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação devem atuar como agentes de desenvolvimento na comunidade, uma vez que serão atores indispensáveis nas estratégias e projetos do Programa Cidade Educadora. Vamos tratar professores como educadores, e nesse conceito está compreendida naturalmente toda a equipe pedagógica da Secretaria de Educação. Essa articulação entre projetos individuais e coletivos corresponde a um dos elementos essenciais do conceito de vida em sociedade, pois a escola é o espaço privilegiado para que essa relação seja construída, e ao mesmo tempo depende dos recursos dessa sociedade (poder público, empresários e sociedade civil) para desenvolver com qualidade sua abrangente função. (SALVADOR, 2008, p. 5, grifos nossos).

Para alcançar suas pretensões, o Programa Cidade Educadora, em sua fundamentação no interior da escola, se apoiou na coleção Cidade Educadora, da Editora Aymará. Tal material trazia princípios como a busca por uma educação de qualidade para todos; cidadania; construção de uma sociedade igualitária; erradicação de preconceitos de gênero, étnico; consciência ambiental; empreendedorismo; desenvolvimento sustentável. Todo esse projeto estava entrelaçado de maneira transdisciplinar, composto por livros de história, literatura e diários de bordo. (SALVADOR, 2008).

Toda a coleção era fundamentada em documentos referência da educação nacional, como LDB 9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com ênfase nos temas transversais, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), filósofos como Piaget, Freinet, Vygotsky, Paulo Freire, matrizes de referência, indicadores de qualidade e programas nacionais de avaliação como o PISA, SAEB e a Prova Brasil, além dos princípios da educação para o século XXI da UNESCO.

Além disso, os livros da Coleção Cidade Educadora, segundo o documento de implementação, poderiam ser utilizados em parceria com qualquer outro material didático utilizado pela RME – adquirido e distribuído pelo PNLD – “pois seus princípios norteadores, temas e conteúdos são complementares aos abordados por coleções didáticas, agregando a elas caráter transversal, transdisciplinar e transformador de que elas não conseguem dar conta” (SALVADOR, 2008, p. 7).

A Editora Aymara afirmava estar comprometida com a qualidade da educação pública, entendendo a escola como fundamental para a resolução de questões importantes da vida social, como o respeito as diferenças. E dentro desse processo, a formação dos professores seria de fundamental importância, não apenas a inicial, mas permanente, onde o educador refletiria sobre a sua prática e ressignificaria a sua realidade ao longo do processo. E defendia, ainda, que seria necessário realizar a integração permanente entre os planos de formação e os projetos pedagógicos de cada rede educacional na qual o programa estava inserido.

Ao iniciar efetivamente a implementação a secretaria definiu que seu objetivo central com a parceria era

[...] o **fortalecimento da capacidade de leitura e escrita** dos alunos com vistas à construção da competência essencial – a linguagem, pois o domínio da linguagem dá a criança autonomia na leitura do mundo e dos textos, além de [...] **melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas - em especial a Prova Brasil** – que ainda não tem atendido as expectativas da SMEC se analisado em relação aos constantes investimentos que vêm sendo feitos na educação do município. (SALVADOR, 2008, p. 8, grifos nossos).

E no seu plano de ação, os seguintes tópicos foram acordados:

- a) reafirmação das diretrizes da SMEC e da educação nacional;
- b) o programa cidade Educadora como estratégia para apoiar a efetivação dos ciclos de aprendizagem da rede;

- c) a importância do material para a ampliação da leitura e escrita;
- d) a convivência do livro didático e de outros materiais utilizados na rede com a Coleção Cidade educadora;
- e) o compromisso com o desenvolvimento de práticas (da fonologia ao letramento) que acelerassem o processo de ler e a escrever.

A partir desse delineamento, ficou decidido que a utilização se daria inicialmente no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, ou seja, o primeiro ciclo de aprendizagem da RME. Para tanto, foram adquiridos os livros amarelo, laranja e azul da Coleção Cidade Educadora. A primeira formação inicial com os professores ocorreu apenas em agosto/2008, embora estivesse programada para Maio, quando foram realizadas palestras e oficinas para aproximadamente 3.000 (três mil) profissionais entre professores, gestores, vice gestores, supervisores e coordenadores pedagógicos. O material chegou as escolas nos meses de agosto e setembro/2008, e o quantitativo de atendimento era de 335 escolas, 1953 professores, 2.257 turmas e 57.756 alunos. “O departamento de atendimento da Editora Aymará monitorou e avaliou o programa em Salvador durante o período de agosto a dezembro de 2008 por meio de reuniões, observação *in loco* e utilização de instrumentos de monitoramento e avaliação”. (SALVADOR, 2008, p. 9). O que se sucedeu durante os anos em que o programa perdurou na RME. Toda a rede era acompanhada diuturnamente através de visitas às escolas dos agentes pedagógicos da Editora Aymará, sob supervisão da secretaria, onde ocorria o monitoramento das atividades realizadas nas salas de aula e orientação dos professores para o uso do material do programa. Ainda enquanto atribuições dos agentes, estavam promoção de reuniões com os diretores das escolas; reuniões com grupos de professores e coordenadores pedagógicos, além de participar de eventos promovidos pelas escolas que envolviam as famílias e a comunidade. Foram feitas, também, atividades de apresentação da coleção e sua estrutura didática, através de minicursos, e oficinas para “subsidiar o trabalho do professor com sugestões de práticas pedagógicas vivenciadas”. (SALVADOR, 2008, p. 23).

Estava em curso o que viria a se tornar “a” política pública de ensino e aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental da RME. Nos anos seguintes, sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, foram realizados eventos e atividades do Programa Cidade Educadora nas escolas e em outros espaços do município, conforme atesta o Relatório do Programa Cidade Educadora – Volume 1 (SALVADOR, 2009a, p. 7). De acordo com este

mesmo documento “os alunos e professores trabalharam com atividades e projetos em sala de aula e também com projetos que envolveram a comunidade escolar e a comunidade em geral” (SALVADOR, 2009a, p. 7). E “além de participar das reuniões da Equipe de Coordenação do programa na Secretaria Municipal de Educação, a equipe do programa na Secretaria Municipal de Educação, a equipe do Programa realizou formações e eventos nas onze regionais da rede, com gestores e professores em vários momentos do ano” (SALVADOR, 2009a, p. 7).

A continuidade da parceria decorreu de uma avaliação que positivava suas ações pelos próprios responsáveis: “sucesso do Programa fez com que fosse ampliado e chegasse a todas as escolas do Ensino Fundamental I, beneficiando os alunos de 1º ao 5º ano” (SALVADOR, 2009b, p. 8), compreendendo assim os dois ciclos de aprendizagem. Isto representou, em termos de amplitude do PCE no município, o atendimento de 339 escolas, 3.063 professores, 3.766 turmas e 103.933 alunos em 2009. Estabelecendo um comparativo com o ano de implantação (2008), esses números representam um aumento de 79,95% no atendimento da Aymará em Salvador no ano de 2009 (Quadro 4).

Quadro 4 - Proporção de atendimento da Editora Aymara na RME nos dois primeiros anos de execução¹⁸

| ANO | ESCOLAS | PROFESSORES | TURMAS | ALUNOS | ATENDIMENTO |
|------|---------|-------------|--------|---------|--------------|
| 2008 | 335 | 1 953 | 2 257 | 57 756 | 1º ao 3º ano |
| 2009 | 339 | 3 063 | 3 766 | 103 933 | 1º ao 5º ano |

Fonte: Salvador (2008, p. 9; 2009b, p. 8).

Levando em consideração a projeção feita pela editora no início da parceria, foi possível inferir que seu espectro de atuação cresceu vertiginosamente. A abrangência de uma rede como a de Salvador, e a aceitação dos termos para execução do PCE nas escolas do município, demonstrou a capacidade do empresariado de influenciar a política pública educacional da RME. No diário oficial do município, a descrição do contrato nº 011/2010, publicado no diário oficial do município (nº5083) era a seguinte: “Empresa Aymará Edições e Tecnologia LTDA – aquisição de livros de literatura transdisciplinar e serviços de formação, acompanhamento e monitoração do cidade educadora 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano (SALVADOR,

¹⁸ Em virtude do incêndio que atingiu a secretaria de educação no ano de 2013, não foram localizados os relatórios do programa referentes ao ano de 2010, que foi o ano de encerramento do Programa. Isso não nos permitiu ter acesso aos dados de atendimento do ano em questão.

2010). Além da aquisição do produto, a Editora gerenciou todos os processos vinculados ao PCE, sob a chancela da Secretaria de Educação, foi possível perceber que o grupo empresarial composto pela Aymar, bem como os preceitos oriundos do conceito de Cidade Educadora, influenciou a definio do currículo da RME. O PCE foi quem definiu o que, e como, deveria ser ensinado nas escolas e os conteúdos que compunham a sua proposta pedagógica. Além da definio de conteúdo, a Aymar executou a proposta. A estrutura montada envolvia não apenas a formao dos professores para que estes atuassem nas salas de aula, mas também o acompanhamento de suas práticas por supervisoras e agentes da Editora Aymar em Salvador que realizavam visitas periódicas as escolas. Havia, ainda, uma equipe de coordenao que era composta por gestores da secretaria, coordenadores regionais, e a equipe da Aymar, cujo objetivo era planejar, acompanhar, executar e avaliar as aoes do PCE. O programa foi institucionalizado no sistema de ensino do município. Na abertura da Jornada pedagógica do ano de 2008, a Organizadora Pedagógica Institucional distribuído para todos os professores e coordenadores pedagógicos da RME apresentava o seguinte texto:

Em 2008, em atendimento à meta global: “Elevao do desempenho acadmico em no mínimo 80% até dezembro de 2008” e, como ao impactante para o Ano Municipal da Alfabetizao em consonância com o decreto de no 17.649 de 31 de agosto de 2007, a SECULT adquiriu a Coleo Cidade Educadora, material que parte da literatura para abordar conteúdos essenciais e os temas transversais, o que possibilita discutir a realidade da escola, da família, da comunidade e do município, bem como auxlia no processo de aquisio da base alfabética e incentivo à leitura. O Programa atende a 100% dos alunos dos Ciclos de Aprendizagem I e II, incluindo a formao continuada dos professores destes segmentos de ensino e acompanhamento pedagógico para a utilizao do material em todas as unidades. (SOUZA, 2018, p. 170).

A partir da institucionalizao, toda a rede era monitorada pela Aymar, o que permitia o controle sobre a utilizao dos materiais pelos professores e a execuo nas escolas. A lógica de mercado passou a influenciar os processos pedagógicos,  medida que o conteúdo da proposta estava nas mãos da Aymar. O ente privado em questão, assumiu a direo e consecuio da política de ensino e aprendizagem da rede, demonstrando a forma como os aparelhos privados de hegemonia formulam seus projetos de poder e difundem a ideologia de mercado, exercendo, assim, as novas estratégias de atualizao dos mecanismos de dominao classista no país.

O foco no controle e monitoramento também é demonstrado no momento que tais propostas são construídas com base na melhoria de índices nas avaliaoes externas, como a

prova Brasil, que determinam os conteúdos que devem compor o currículo das escolas públicas. A Aymar também realizou avaliações periódicas alinhadas com as matrizes de referência dos exames nacionais, e afirmava que “os resultados das avaliações de desempenho são analisados juntamente com as equipes dos municípios. A partir deles são oferecidos subsídios e indicadores para ações de formação de professores e para o planejamento da gestão pública municipal” (AYMAR, 2018).

Existem correlações de forças que envolvem a definição do contéudo e compõem o currículo da escola, direcionando-a para o alinhamento com visões políticas preferenciais dos grupos que se arrogam como representativos dos interesses de todos. Como afirma Apple (1995, p. 153).

[...] o currículo nunca é uma simples coleção neutra de saberes, que se manifesta de alguma maneira nos textos e aulas de uma nação. Forma sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de parte de alguém, da visão que um grupo tem do saber legítimo. Se produz a partir de conflitos e tensões e compromissos culturais, políticos e econmicos que organizam e desorganizam um povo.

Associada a essa reflexão trazida por Apple,  possível perceber o quanto os poderes constituídos têm servido ao fortalecimento da lógica de mercado pela deslegitimação do Estado como responsável direto pelas políticas educacionais e ampliação de espaços de atuação de instituições privadas, sob a justificativa de estar contribuindo para a melhoria da qualidade na educação pública.

A secretaria, ao efetivar a concessão do serviço, introduziu a ação do privado, na figura de parceiro, no cerne de sua rede. Ao fazer isso, transferiu a função de executar sua política pública para a Editora Aymar. O investimento da Secult se materializou na compra dos livros didáticos para alunos e professores, nas formações realizadas em serviço pelo parceiro, no monitoramento das ações do PCE nas escolas, bem como na contratação e composição de equipe técnica externa ao quadro da secretaria para a realização deste monitoramento. Isso não quer dizer que a Secult não participava dos processos. Ao contrário, além de planejar em conjunto com a Aymar, pensar as próximas ações, haviam comits de acompanhamento para a execução da proposta. O que se observou, contudo, foi que a secretaria, ao invés de assumir o seu papel de executor da política pública educacional, abdicou-se de tal prerrogativa ao efetivar a parceria e passar a ocupar o lugar de acompanhamento, demonstrando, assim, o deslocamento de sua função em detrimento do ente privado. Separa-se, desse modo, a função de governar e a de executar. Foi esta separação que

permitiu à secretaria realizar a transferência de funções e serviços que tradicionalmente deveriam ser desempenhados por ela, estabelecendo parcerias para este fim.

O ano de 2008 marcou a chegada da Aymar na RME de Salvador, ao mesmo tempo em que reportagem da época, na revista Valor Econmico, chamava a atenção para o crescimento de sua receita graças ao lançamento de livros voltados ao ensino fundamental. O título da reportagem era: “Aymar fatura mais com crianças” (VALOR ECONÔMICO, 2008).

No ano de 2009, a mesma revista fez outra reportagem com o seguinte título: “Aymar planeja dobrar faturamento até dezembro” (VALOR ECONÔMICO, 2009). Foi exatamente neste ano que a Editora ampliou o atendimento no município, passando a abranger o segundo ciclo de aprendizagem (4 e 5) dos anos iniciais do ensino fundamental de Salvador. Dizia a notícia:

O principal produto da Aymar é o programa Cidade Educadora, que conta com 108 livros e possui outros em desenvolvimento. Além dos títulos, o programa inclui treinamento de professores, ações de responsabilidade social e instrumentos de avaliação de resultados. Está sendo aplicado em escolas públicas de Santos, Praia Grande e Salvador, para 140 mil alunos, o dobro do ano passado. A editora, que faturou R\$ 22,6 milhões no ano passado, possui livros didáticos, paradidáticos e de literatura e materiais para o ensino superior e corporativo. A maior parte da produção está em Curitiba, mas a Aymar possui unidades no interior de São Paulo e na Bahia, para o desenvolvimento de tecnologia educacional e atendimento dos clientes. (VALOR ECONÔMICO, 2009).

E que a editora havia sido criada há quatro anos

[...] ao perceber que havia espaço para algo diferenciado, mesmo num mercado concentrado e dependente de compra governamental. Hoje, a Aymar tem 12 títulos aprovados pelo Ministério da Educação e entrou nas compras do governo federal dos didáticos que serão distribuídos aos alunos da rede pública em 2010. Foram negociados R\$ 80,8 mil em títulos da Aymar para o ensino fundamental e R\$ 736,7 mil em livros para alfabetização de jovens e adultos, segundo dados do MEC. (VALOR ECONÔMICO, 2009).

Foi possível perceber que a Editora Aymar naquele momento, estava atendendo a 3 redes de ensino. Não foram encontrados os dados de Santos, mas num comparativo com Praia Grande, o atendimento de Salvador era o mais robusto, como pode ser visto no quadro a seguir:

Quadro 5 - Quadro de atendimento da Editora Aymará em Salvador e Praia Grande

| REDE DE ENSINO | QUANTITATIVO DE ALUNOS | ANO REFERÊNCIA |
|----------------|---|--------------------|
| Salvador | 103.933 (cento e três mil, novecentos e trinta e três alunos) | 2009 |
| Praia Grande | 20.000 (vinte mil alunos) | 2009 ¹⁹ |

Fonte: Salvador (2009b, p. 8); www.praiagrande.sp.gov.br

Nota-se que todas são redes públicas. Além disso, conforme demonstra a reportagem, a Editora estava credenciada para oferta no MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD, outro programa vinculado à educação pública. Conforme sinaliza Hofling (2000), o PNLD foi criado como estratégia para materializar o disposto na Constituição Federal de 1988, no que tange a garantia de atendimento ao educando do ensino fundamental por programas suplementares de material didático-escolar. Contudo,

[...] pensando nos atores envolvidos em um programa como o PNLD (especialistas e técnicos do MEC, do FNDE, autores de livros didáticos, editores, professores, alunos), seguramente é possível indicar os grupos editoriais privados como o setor mais organizado, com canais estabelecidos, para fazer valer suas posições e interesses. (p. 167).

Dessa forma, ficou demonstrada, mais uma vez, a potência deste grupo empresarial em sua imersão na Educação Pública, e a correlação direta entre a apresentação de tais soluções e a capacidade de interferência na agenda educacional dos municípios. Sob o argumento da ineficiência do Estado na oferta, e a capacidade de instituições privadas na resolução de problemas oriundos do que seria uma suposta “má gestão do sistema público”, os aparelhos privados de hegemonia avançam sobre a educação pública.

Os aparelhos privados de hegemonia se constituem enquanto formuladores de projetos de poder e difusores da ideologia dominante. Para se consolidar a hegemonia, se faz necessário que estes mecanismos entrem em cena. Desta forma, editoras são empresas que também difundem as ideias de dominação das elites. Quando grupos editoriais como a Aymará desenvolvem seus sistemas privados de ensino, a exemplo do cidade educadora ou mesmo livros didáticos em coleções que não envolvem a estrutura que reveste os SPE, estão

¹⁹Cidade Educadora distribui livros para 20 mil alunos. Este ano o programa de incentivo à leitura atenderá estudantes de 1º a 5º ano. Disponível em: http://www.praiagrande.sp.gov.br/pgnoticias/noticias/noticia_01.asp?cod=12643. Acesso: 22 abr. 2019.

difundindo uma concepção de mundo, um olhar sobre o conhecimento que estes aparelhos entendem que deve compor os currículos das escolas públicas.

Hegemonicamente falando, tem sido os manuais didáticos os grandes instrumentos de organização do trabalho didático nas escolas. Estas tem sido um “terreno dominado pelo material didático” (PANIAGO, 2013, p. 36). Portadores de um conteúdo vulgarizado e simplificado, livros didáticos produzidos pelos grupos editoriais acabam por fracionar o trabalho do professor no processo de escolarização, além de contribuir no sentido de limitar aquilo que é ofertado nas escolas públicas. Como demonstra Paniago (2013, p. 38) “os conteúdos expressos no manual didático foram perdendo a vitalidade científica e cultural e, conseqüentemente, inviabilizando aos trabalhadores o acesso à totalidade, condição necessária para a compreensão sobre sua existência”. Os livros didáticos destruíram a formação humanística e científica ancorada nas ciências modernas, se constituindo enquanto instrumento de precarização do conhecimento sistematizado. (PANIAGO, 2013).

O Estado, através do Ministério da Educação, viabiliza e possibilita a influência desses grupos editoriais, seja no amplo acesso ao PNL, seja no próprio conteúdo que compõem seus materiais, que são deliberadamente definidos por estes aparelhos privados de hegemonia. Determina-se o tipo de padrão ideológico que se deseja difundir. Dessa forma, estes atuam não apenas na criação dos conteúdos que deverão compor os currículos das escolas públicas, mas também na manutenção e legitimação da hegemonia burguesa, relegando frações de conhecimento a classe trabalhadora.

4.2 O ENCERRAMENTO DE UM CICLO

As “soluções” propostas pela Aymaré garantiram sua atuação nas redes públicas. No caso da RME de Salvador foram identificadas diversas conseqüências após a adoção, e posterior encerramento do ciclo vivenciado pela Editora Aymaré. Este ciclo, que teve início no ano de 2006, se encerrou 2010, pois no ano de 2011 não houve prestação de serviço da editora. Como já foi dito, a compra do material, inicialmente, foi realizada para os 3 primeiros anos do ensino fundamental. Após a avaliação positiva, foi estendido para os anos seguintes (4º e 5º). Depreende-se, assim, que a RME não conseguiu desenvolver nem mesmo um único ciclo completo do 1º ao 5º ano utilizando esses materiais, e a estrutura que envolvia os trabalhos da Aymaré.

O investimento realizado neste programa, entre os anos de 2008 a 2010, foi estimado em 84 milhões de reais²⁰. Difundido em toda a rede, e com seu uso consubstanciado, era um material que tinha relativa aceitação dos professores que o utilizavam, visto que havia identificação do material com a rede. Ele foi “construído” para Salvador, onde até a identidade visual era da cidade. É preciso sinalizar, contudo, que a aquisição do SPE da Editora Aymar não preservou a autonomia dos professores, e nem das escolas, na escolha dos materiais pedagógicos e das metodologias que viriam a basear sua ao nas salas de aula. Apesar do Cidade Educadora “vender” a ideia do compromisso com as cidades, com processos de valorizao da escola e da comunidade, o formato já veio pronto, como todo e qualquer SPE. Logo, não so respeitadas, efetivamente, a diversidade cultural e pedagógica das redes de ensino. Dessa forma, infere-se que a adoo do conjunto de serviços agrupados no sistema privado de ensino da Editora Aymar que foram ofertados a secretaria de educao de Salvador reduziu a autonomia dos professores, visto que os materiais definiam previamente o que e de que modo deveria ser ensinado, como pode ser percebido com o monitoramento dos agentes pedagógicos sendo voltado para garantia da utilizao destes materiais nas escolas da rede. Além de definir o conteúdo, a editora acompanhava a sua execuo diretamente nas escolas, cerceando, inclusive, a liberdade do ensino, e limitando a capacidade de professores enquanto sujeitos criativos e criadores na efetivao do direito  educao.

Um outro processo pôde ser percebido. Antes da contratao dos serviços da Editora Aymar, a RME produzia seus materiais. A construo dos marcos de aprendizagem dos anos finais são um exemplo disso, visto que foram elaborados em rede. A adoo do SPE não mobilizou o desenvolvimento das capacidades da RME para produo de propostas pedagógicas, formao de professores ou sistema de avaliao e acompanhamento de aoes. Apesar do documento norteador indicar caminhos, foi o SPE da Aymar o norte escolhido pelo executivo municipal para materializar aquilo que estava proposto. E mais, se levarmos em considerao que o documento têm exatamente o mesmo nome da coleo da Editora, pode-se inferir dois possíveis caminhos: primeiro, que o documento norteador pode ter sido elaborado para dar base ao SPE que seria adquirido naquele mesmo ano (2008); segundo, a Editora pode ter compreendido a corrente que estava em curso no que se referia a difusão do conceito de Cidades Educadoras, e atendida com o movimento, nomeou sua coleo dessa

²⁰ Ministério Público aciona ex-secretário da educao de Salvador Disponível em: http://www.bahiatodahora.com.br/destaques-esquerda/noticia_destaque1/ex-secretario-da-educacao-de-salvador-e-acionado-por-improbidade. Acesso: 23 abr. 2019.

forma com o intuito de vender suas soluções para as redes de ensino públicas do país que já estavam vinculadas a AICE, ou desejavam fazê-la. Entendemos que os dois movimentos são possíveis. E ambos contribuíram para a padronização dos processos de ensino e passaram a fundamentar a agenda de formação em serviço.

A compra dos livros didáticos e de todo aparato de serviços da Aymar, enquanto um pacote educacional, segue a premissa de resoluo rápida de problemas complexos que estavam sendo vivenciados pela rede naquele momento. Mas notou-se, também, a importância dada às avaliaoes externas e seus resultados. Tais parâmetros, ao criar classificaoes entre escolas públicas melhores ou piores, e escalonamento nacional de redes de ensino completamente diferentes entre si, levam secretários de educao a busca de soluçoes rápidas e imediatas que corroborem com seus interesses políticos. Melhorar os índices do IDEB foi um dos argumentos para a utilizao do SPE da Aymar, o que geraria a “marca da gestão”. E esse universo tornou-se um terreno fértil para as soluçoes elaboradas por este aparelho privado de hegemonia ligado a editorao de livros e Sistemas de Ensino.

O ano de 2010 foi marcante para o PCE, pois além das críticas às questões citadas, o SPE da Editora Aymar passou a ser investigado pelo Ministério Público neste ano, levando ao encerramento da parceria. Tal ao teve início pela maneira com a qual havia sido realizada a aquisio dos materiais e serviços junto a empresa contratada. Em 2010, a secretaria realizou a compra de quatro mil livros de uma série específica do programa, mas que ainda estavam sobrando, quando os dados demonstravam que a quantidade de alunos que estava matriculada diminuiu em relao aos anos anteriores. Presume-se, conforme reportagem²¹ da época, que dos 11,3 milhões de reais de prejuízos sofridos com as irregularidades, absurdos 8 milhões sejam resultado da compra excessiva e totalmente injustificada de livros no ano de 2008, o da implantao do programa. E mais, aproximadamente, 3,4 milhões de reais dizem respeito a sobra de livros decorrentes de estoque desnecessário em 2010.

Desse modo, além da perda do investimento público realizado no grupo empresarial representado pela Aymar, parcerias dessa magnitude, que englobam toda a política pública de uma rede de ensino, ao serem encerradas abruptamente, interrompem processos em andamento. Sendo assim, uma reao em cadeia se iniciou pela desmobilizao de equipes

²¹Ministrio Público aciona Carlos Soares por causar prejuízo de 11,3 mi ao erário. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/131991-mpf-aciona-carlos-soares-por-causar-prejuizo-de-r-113-mi-ao-erario.html>. Acesso: 23 abr. 2019.

completas, visto que não mais poderiam trabalhar com os materiais fornecidos pela Editora, ou mesmo passaram a se desenvolver de forma aleatória, sem o suporte acordado anteriormente. Como não ocorreu a “transferência de tecnologia”, outro ponto abordado pela pesquisa de Machado (2007), todos os processos foram interrompidos. Outro ponto a ser observado, é que como a compra de material superou a quantidade de alunos que seriam atendidos, com o encerramento da parceria, uma infinidade de materiais tornaram-se obsoletos e sem perspectiva alguma de uso futuro.

Entende-se que esta empresa passou a incidir efetivamente sobre os “contornos” da política pública educacional, já que ela se tornou “a” própria política que se desenvolveu, como foi o caso do Programa Cidade Educadora. Com sua interrupção, não foi mais possível desenvolver o programa, impactando diretamente o trabalho docente e administrativo das escolas municipais envolvidas. Diante desta questão, podemos pensar, ainda, quais as engrenagens desse sistema que busca potencializar suas taxas de lucro sob o pretexto de estar “comprometido” com a qualidade da educação pública, mas que superfatura seus materiais, e processos, com a venda de produtos com valores bem acima dos praticados pelo mercado levando a embates judiciais.

Dessa forma, é possível inferir que a adoção de Sistemas Privados de Ensino se configura como um modo de privatização que se caracteriza pela difusão de uma visão, articulada a uma prática de abertura para atuação de grupos empresariais em atividades antes privativas do setor público. Desse modo, abre-se um mercado disputado e competitivo para as empresas que ofertam tais serviços. Isso num contexto de baixos investimentos na educação pública, expressa a capacidade de tais empresas no convencimento da compra de seus produtos, visto que os gastos com tais soluções educacionais são avultosos, como pode ser visto em Salvador.

O ciclo iniciado pela Editora Aymarâ em Salvador se encerrou no ano de 2010 de maneira abrupta e em meio a questões judiciais²². Nota-se como um ciclo que teve início ainda no começo da gestão João Henrique, que empreendeu todos os esforços possíveis para compor o universo de cidades educadoras, que investiu milhões em um Sistema Privado de Ensino, terminou sem grandes discussões na própria rede. O PCE foi institucionalizado na RME sendo elevado a condição de executor da política pública educacional. As implicações

²² A Secretaria Municipal da cidade de Santos também enfrentou problemas semelhantes, conforme reportagem. Disponível em: <http://sindservsantos.org.br/mp-investiga-indicios-de-irregularidades-na-compra-de-livros-didaticos-pela-pms/>. Acesso: 26 abr. 2019.

de sua interrupção, da quebra deste ciclo construído dentro de uma mesma gestão, ultrapassam a ordem pedagógica. Esta dimensão, sem dúvida, já combatida por empreender uma série de esforços para materializar um produto pronto e que chegou a rede sem consulta prévia dos pares, sentiu as consequências da descontinuidade dos processos em andamento. As implicações para a política pública educacional do município foram severas. O que se observou, foi uma rede entrecortada por processos diversos e desconectados, como pôde ser visto ao analisar que parceiros distintos executavam projetos com a mesma intencionalidade, com concepções de educação distintas, que atuaram de maneira simultânea inclusive com a Aymar e seu PCE, com ciclos de parcerias iniciando e encerrando ao longo da mesma gestão.

A abrupta interrupção da Aymar, que não chegou a completar 3 (três) anos de utilização efetiva, demonstrou que quando a execução da política pública educacional de um município fica atrelada a iniciativa privada, esta fica  mercê dos ventos do mercado, e de questões políticas que estão para além do controle das secretarias de educação. Como bem afirma Peroni (2012) “há um hibridismo nas concepções e nas práticas vivenciadas pelas escolas, misturando [...] princípios do patrimonialismo e do clientelismo até a administração burocrática e a gestão gerencial”. Ao final da gestão João Henrique, a rede municipal não apresentava nenhuma política educacional para o ensino. Souza (2018, p. 171), ao fazer menção a Aymar em sua tese de doutorado, afirmou:

Diante do escândalo, o Programa foi suspenso na Rede e o assunto pouco discutido nos espaços públicos, fortalecendo o sentimento de descontinuidade, mais uma vez, dos processos pedagógicos, apontado pela coordenadora pedagógica Afrolaura: Eu lembro primeiro do Aymar, a gente pegando os livros do Aymar. O Aymar chegou era a forçá, depois o Aymar sumiu! Foi feito um investimento... procuramos entender o Aymar, quando a gente conseguiu entender o Aymar foi embora [...].

Após o fim do PCE, as ações se tornaram ainda mais descoordenadas, e as iniciativas individuais se sobrepunham ao conjunto da rede. Rede esta que durante 6 anos vivenciou os processos vinculados ao Programa Cidade Educadora, que organizou o seu PME assentado nas bases desse conceito, rompe com estes processos de modo arbitrário e judicializado, sem conseguir completar nem mesmo um ciclo completo de aprendizagem em suas escolas. Fica demonstrado que a preocupação dos grupos empresariais não está na “qualidade” da educação pública. Ou mesmo na “vontade” de ajudar a resolver os problemas. Ou no desenvolver soluções para dar suporte. Ao ser preciso encerrar uma parceria por acusações de

superfaturamento na venda de produtos e serviços e no desvio de verbas públicas para a execução de um programa que deveria, supostamente, atuar para a melhoria dos processos vivenciados pela RME, evidencia-se não somente o total descompromisso com o bem público, mas fundamentalmente as estratégias encontradas pelo capital para avançar sobre a educação pública brasileira.

Essas engrenagens, contudo, não se efetivaram sem aporte dos burocratas (PALUMBO, 1994). Estes exerceram papéis centrais na consecução das parcerias aceitas pelo município. Compreendidos enquanto burocratas, os técnicos da secretaria, bem como os professores e coordenadores que atuam nas escolas, corroboraram para a implantação e implementação dessa política. A seguir, veremos como essas relações foram construídas.

4.3 OS AGENTES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Palumbo demonstra que “a política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes” (1998, p. 35). Desse modo, a política não é apenas aquilo que o governante decide, ela também se efetiva a partir da ação do que ele chama de corpo burocrático. “[...] O comportamento dos burocratas comuns é ignorado. Mas a ação coletiva da multidão de burocratas que lidam com o público é muito mais importante na determinação da natureza da política do que cada ação singular do presidente”, (PALUMBO, 1998, p. 44). E complementa:

Eu afirmo que as decisões dos burocratas que lidam diretamente com o povo, as rotinas que eles estabelecem e as novidades que eles inventam para lidar com as incertezas e pressões de trabalho tornam-se efetivamente as políticas públicas que eles colocam em prática. Sustento que uma política pública não é melhor compreendida tal como foi elaborada nos legislativos ou nos escritórios de administradores de alto escalão porque ela é de fato feita nos escritórios e nos encontros diários de funcionários que lidam diretamente com o público. (PALUMBO, 1998, p. 51-52).

Dessa forma, podemos dizer, com base ainda nos escritos de Palumbo (1998), que os profissionais de diferentes áreas que atuam nas redes de ensino e secretarias de educação efetivamente e as relações por eles estabelecidas, além dos sujeitos que compõem o universo escolar, “fazem política na medida em que executam suas tarefas diárias” (p. 52). Dessa forma, para dizer que este corpo burocrático faz a política acontecer, é preciso entender que esta se dá ao longo do tempo, e é materializada a partir dos movimentos repetitivos e

substanciais, mas também de resistência e reelaboração, ao passar do tempo deste corpo burocrático.

A política, segundo Palumbo (1998), não é apenas o que o secretário determina. Mas é preciso destacar, também, que a partir do momento que o governo ao qual está submetido faz opções e realiza suas escolhas a partir da lógica do mercado, este também se configura enquanto fator preponderante na execução das políticas alicerçadas na lógica público-privado, consoantes com o gerencialismo.

Enquadrada neste posicionamento de gestão, a equipe da secretaria acabou por exercer papel importante no sentido de convencer, e todos esses movimentos afetam diretamente o desenvolvimento da política pública. Sendo assim,

[...] o processo de elaborações de políticas em si é incremental por natureza, não racional, altamente político, frequentemente desunido e desconectado. Isso significa que a maioria das decisões são feitas através de pequenos incrementos, ao invés de em saltos, e a reflexão nem sempre precede a ação; comumente, um indivíduo ou uma agência governamental age primeiro e depois analisa o que foi feito. Isso não significa que grandes mudanças nunca sejam feitas, significa somente que o incrementalismo é a norma. Geralmente, um governo soluciona uma alternativa que “satisfaça” ao invés de maximizar a realização das metas das políticas. (PALUMBO, 1998, p. 59).

Portanto, o corpo burocrático acaba por agir, analisar e praticar o incrementalismo. Aos técnicos cabia a disseminação do consenso na rede municipal de ensino, daquilo que era definido enquanto política pública, fosse ela materializada a partir de uma parceria público-privado, fosse de projetos internos elaborados pela equipe. A grande questão é que não necessariamente estas ações se comunicavam ou ocorriam de forma planejada, coordenada. Em vários momentos, como foi possível ver, ações parecidas se desenvolveram na mesma rede, e coube aos técnicos dialogar, argumentar, justificar, convencer os sujeitos que lá estavam de que tais ações iriam contribuir para a melhoria de suas ações.

Desse modo, as propostas trazidas pelas instituições que efetivaram as parcerias ganharam eco nas escolas a partir da disseminação do consenso, do convencimento de que tais ações iriam auxiliar neste, ou naquele problema por eles identificados. Afinal, cada parceria público-privado instituída possuía não apenas um objetivo específico, mas também demandas e meios de execução igualmente específicos, perpassando o universo escolar simultaneamente a outras propostas, muitas vezes. Estes aparelhos privados implementam suas ações pelas

mãos dos burocratas das secretarias. Eles são seus aliados na disseminação de seus projetos de poder.

4.4 O PAPEL DOS TÉCNICOS NA EXECUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Como pode ser visualizado no capítulo anterior, a gestão João Henrique vivenciou dois modelos de estrutura organizacional. O primeiro, herdado da gestão anterior, através da Lei nº 6.085/2002; e o segundo, promulgado a partir da Lei nº 7.650/2009, que alterou, inclusive, sua nomenclatura para Secult. Nestes é possível visualizar de que modo as coordenadorias e subcoordenadorias, compostas por professores e/ou coordenadores pedagógicos, psicólogos, assistentes sociais, dentre outros profissionais, estavam vinculadas.

Se no organograma de 2002, o contato com as escolas perpassava diretamente pelas Coordenadorias Regionais de Educação - CRE, no segundo momento da gestão de João Henrique, organograma de 2009, já não se percebe as escolas vinculadas apenas as CRE, sendo estas e a Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico - CENAP as coordenadorias que mais se aproximavam das escolas. Percebemos, a partir da análise dos dois organogramas, que cada coordenação, sua respectiva subcoordenação e, conseqüentemente, cada coordenador e subcoordenador estavam atreladas diretamente ao gabinete do secretário de educação, possuindo funções específicas.

Nos projetos de RSE, como a Fundação Educar D'Paschoal, Instituto Íris, estas assumiam os projetos e redimensionavam para suas equipes, que definiam as escolas onde os projetos seriam desenvolvidos. Desse modo, a gestão destes projetos acontecia no setor pedagógico da secretaria, denominado de Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico, a CENAP. Este setor era o vetor da implantação e acompanhamento propriamente dito das parcerias realizadas. Basicamente, a CENAP possuía uma equipe composta por pedagogos e professores de disciplinas específicas, subdivida em carga horária de 40h ou 20h semanais. Em sua composição, o setor pedagógico contava com um quadro de servidores públicos de carreira, mas que exerciam sua ação de maneira mesclada com um grupo de funcionários terceirizados, muitas vezes indicados politicamente, que detinham formações variadas, desde as licenciaturas, ou mesmo áreas como a Psicologia, Serviço Social, Administração etc., cujo tempo de permanência era variável, frente as trocas constantes de empresas.

No que tange a execução dos projetos, cada técnico era responsável por uma atividade, ou mesmo coordenar todo o processo relacionado a esta, como entrar em contato com às escolas, elaborar calendários de formação, verificar locais para realização das formações, acompanhar *in loco* seu desenvolvimento. A partir destes encaminhamentos, se iniciava o movimento de implantação e implementação destas parcerias, envolvendo chamamento de gestores, professores e coordenadores pedagógicos que atuavam nas escolas, para que estes tomassem ciência de cada projeto e pudessem desenvolvê-los. No caso da Editora Aymar, um exemplo de convocatória aconteceu na Jornada Pedagógica ²³do ano de 2010. Percebeu-se que existia uma verdadeira cadeia de intelectuais profissionais sendo mobilizada para que os projetos trazidos por estas parcerias chegassem até as escolas.

Coutinho (2006) afirma que “existe também um número cada vez mais expressivo de ramificaes e mediaes, por meio das quais os pequenos e médios intelectuais fazem com que as grandes concepes de mundo se alastrem por todo tecido social”. (p. 115-116). Se compreendermos os burocratas das secretarias que estão em contato direto com a implantao das políticas enquanto intelectuais pequenos, pode-se dizer que os sujeitos que possuem os cargos seriam os médios intelectuais, compreendendo que estes sejam os responsáveis por designar aos pequenos suas aes na implementao das políticas. São estes que validam, que indicam as aes a serem realizadas pelos ditos pequenos intelectuais. Tal distino depende-se desta compreensão:

De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus, inclusive do ponto de vista intrínseco; estes graus, nos momentos de extrema oposio, dão lugar a uma verdadeira e real diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser colocados os criadores das várias ciências [...]; no mais baixo, os “administradores” e divulgadores mais modestos da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada. (GRAMSCI, 1991, p. 11-12).

Quando os aparelhos privados de hegemonia procuram as Secretarias de Educao com seus projetos, programas, propostas educacionais, o fazem, via de regra, direcionadas aos secretários de educao, ou seja, ao cargo máximo dessas instituies. Contudo, os processos com o ente público exigem que procedimentos burocráticos internos sejam minimamente garantidos. Para tanto, faz-se necessário que sejam elaborados pareceres de setores específicos das secretarias que justifiquem a necessidade/validade daquilo que está sendo apresentado pelas empresas. Sendo assim, para executar seus projetos, as instituies precisam do aval dos

²³ Ver Anexo B.

secretários, mas também do consentimento de setores internos. Apenas servidores públicos de carreira podem atestar esses pareceres, sendo validados por chefes de setor.

Existe uma burocracia padrão. Mas isto não impede que os “desejos” dos secretários venham a ser postos em prática. Como nos lembra Adrião et al, “a decisão sobre adotar ou não um SPE, se presume, é uma opção política da esfera natural de atribuição do secretário de Educação ou do prefeito” (2016, p. 119), como foi o caso da Aymar, apresentado no Capítulo 2. E, no que tange à especificidade das parcerias realizadas no período da pesquisa,  Secretaria coube o papel de validar cada ação que se apresentou. E, seguindo o fluxo após a parceria ser efetivada, esta organizou seu corpo técnico internamente para que este pudesse executar o que foi aceito pelo secretário.

A prefeitura de Salvador não realizou, ao longo da gestão de João Henrique, concurso para cargos administrativos ou de outras profissões para composição do quadro funcional da secretaria de educação. Os últimos (2000, 2002 e 2003) haviam acontecido na gestão de Antônio Imbassahy, mas cargos como os de Psicólogos e assistentes sociais, englobaram outras secretarias, o que levou a secretaria de educação a explorar o expediente da terceirização para composição do quadro de atendimento às escolas municipais. Conforme demonstrado no capítulo 2, a gestão de João Henrique realizou concurso para professores, coordenadores pedagógicos e agentes de suporte de copa e cozinha (merendeiras). O quadro funcional da secretaria não é composto por tais cargos, o que inviabiliza a realização de concursos para estas áreas.

E este corpo técnico, conforme demonstra o organograma de 2009, era dividido em 3 subcoordenaes, com as respectivas atribuições descritas no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Subdivisões da coordenadoria de ensino e apoio pedagógico - 2009-2012

| SUBCOORDENADORIA | SIGLA | ATRIBUIÇÕES |
|----------------------------|-------|--|
| Subcoordenadoria de Ensino | SUEN | <p>a) definir diretrizes para elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas;</p> <p>b) elaborar e divulgar diretrizes curriculares pertinentes ao Ensino Fundamental, Educação Infantil e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial;</p> <p>c) acompanhar em articulação com a Subcoordenadoria de Apoio Pedagógico, o desempenho dos profissionais de educação, egressos dos programas de formação continuada;</p> <p>d) articular-se com instituições especializadas para incorporação de novos conhecimentos, metodologias e recursos tecnológicos na área de educação; Cadastro Organizacional/PMS SECULT SEPLAG/DIG/CMG</p> <p>e) formular especificações educacionais para construir e equipar unidades escolares, em atendimentos aos níveis e modalidades de ensino;</p> <p>f) elaborar material didático, promover a aquisição e assessorar a distribuição de recursos técnicos e pedagógicos;</p> <p>g) participar da elaboração do Calendário Escolar junto à Coordenadoria de Apoio e Gerenciamento Escolar;</p> <p>h) manter atualizado o cadastro de especialistas na área de educação, para fins de consultoria, produção de material didático e desenvolvimento de programas de formação continuada;</p> <p>i) assessorar tecnicamente os projetos pedagógicos experimentais;</p> <p>j) promover ações que viabilizam estudos e pesquisas educacionais, voltados para a melhoria do desempenho pedagógico da rede escolar pública municipal;</p> <p>k) analisar os dados educacionais objetivando a proposição de medidas de intervenção pedagógica;</p> <p>l) propor e acompanhar programas de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos;</p> <p>m) promover e executar a avaliação da rede pública municipal nas modalidades de ensino/aprendizagem e de projetos pedagógicos;</p> <p>n) elaborar e divulgar relatórios, estudos e resultados para as unidades escolares, subsidiando o projeto pedagógico das escolas;</p> <p>o) definir critérios, promover a análise crítica de materiais didáticos para a rede municipal;</p> <p>p) desenvolver estudos e pesquisas com vistas ao desenvolvimento de formação continuada dos profissionais de educação;</p> <p>q) realizar, promover e disseminar estudos para conhecimento de novas tecnologias aplicadas à educação, visando a dinamização do processo ensino / aprendizagem;</p> <p>r) analisar e dar parecer em processos de autorização e funcionamento das unidades escolares integrantes do sistema municipal de ensino, realizando a verificação prévia, quando necessário; s) participar da elaboração dos programas</p> |

| | | |
|--|-------|---|
| | | de educação esportiva para as unidades de ensino da Rede Municipal, junto à Coordenadoria de Esportes, Lazer e Entretenimento. |
| Subcoordenadoria de Apoio pedagógico | SUAP | <p>a) acompanhar e avaliar a elaboração e execução das propostas pedagógicas das unidades escolares;</p> <p>b) planejar, promover, coordenar, acompanhar e avaliar programas de formação continuada para os profissionais de educação, necessários ao bom funcionamento da unidade escolar e de acordo com a demanda da rede;</p> <p>c) acompanhar, em articulação com a Subcoordenadoria de Ensino, o desempenho dos profissionais de educação egressos dos programas de formação continuada;</p> <p>d) divulgar informação sobre oportunidades de formação e aperfeiçoamento para os profissionais de educação;</p> <p>e) identificar, planejar, promover e coordenar apoio pedagógico às Unidades Escolares, em articulação com a Subcoordenadoria de Ensino;</p> <p>f) apoiar e incentivar ações educativas que propiciem a integração das unidades escolares com a comunidade em articulação com as demais Coordenadorias da Secretaria; Cadastro Organizacional/PMS SECULT SEPLAG/DIG/CMG</p> <p>g) promover assessoramento técnico-pedagógico aos Coordenadores Pedagógicos;</p> <p>h) desenvolver programa de formação continuada para os Coordenadores Pedagógicos na área de gestão da sala de aula;</p> <p>i) analisar os dados educacionais da rede pública municipal, visando atender a demanda de apoio técnico-pedagógico;</p> <p>j) produzir e difundir materiais pedagógicos;</p> <p>k) disseminar a utilização de tecnologias educacionais avançadas na rede pública municipal;</p> <p>l) assessorar técnica e pedagogicamente as unidades escolares, com vistas à utilização adequada dos recursos didáticos e tecnológicos.</p> |
| Subcoordenadoria de Projetos Pedagógicos Experimentais | SUPPE | <p>a) propor, coordenar, estimular e apoiar tecnicamente os projetos pedagógicos experimentais;</p> <p>b) articular-se com a Fundação Gregório de Matos visando o desenvolvimento de atividades culturais que enriqueçam as propostas pedagógicas das unidades escolares;</p> <p>c) acompanhar e avaliar a elaboração e execução dos projetos pedagógicos experimentais;</p> <p>d) acompanhar e avaliar a execução dos projetos especiais desenvolvidos nas unidades escolares, em articulação com instituições parceiras da Secretaria;</p> <p>e) desenvolver estudos e pesquisas com vistas ao desenvolvimento de projetos pedagógicos experimentais nas unidades escolares;</p> <p>f) sistematizar as atividades desenvolvidas nos projetos pedagógicos experimentais;</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>g) disseminar os projetos pedagógicos experimentais que alcancem resultados exitosos;</p> <p>h) acompanhar a execução de projetos pedagógicos inovadores em articulação com a Subcoordenadoria de Apoio Pedagógico;</p> <p>i) planejar, implementar, acompanhar e avaliar projetos de tecnologia educacional, estabelecendo diretrizes comuns para a prática pedagógica.</p> |
|--|--|---|

Fonte: Lei nº 7.650/2009 – Decreto nº 19.854/2009.

Os projetos alocavam-se nestas subcoordenações e seu respectivo corpo técnico realizava as ações necessárias de acordo com a natureza de cada uma delas. É possível perceber, também, a partir do plano detalhado das funções inerentes às subcoordenadorias, como o trabalho delas se inter-relacionava no que diz respeito a difusão de informações na rede.

A SUEN era a responsável por definir diretrizes para elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas, além de elaborar e produzir materiais didáticos e assessorar os projetos experimentais alocados na SUPPE; e promover a execução dos projetos pedagógicos. A SUAP cabia não somente acompanhar, mas também avaliar a elaboração e execução das propostas nas próprias escolas da RME; também produzir e difundir materiais e disseminar a utilização de tecnologias educacionais. Mas era a SUPPE quem correspondia, conforme pode ser visto, “acompanhar e avaliar a elaboração e execução dos projetos pedagógicos experimentais; além de **“acompanhar e avaliar a execução dos projetos especiais desenvolvidos nas unidades escolares, em articulação com instituições parceiras da Secretaria”**”. Era a natureza desta subcoordenação quem abarcava a execução das ações com os parceiros, mas não apenas ela, visto que a ação das três (SUEN, SUAP E SUPPE) se complementavam nas ações de implantação, implementação, acompanhamento e avaliação do plano pedagógico da secretaria de educação, logo, das Parcerias Público-Privadas que foram efetivadas pela secretaria no período delimitado.

As responsabilidades da equipe da CENAP, quando alocados na função de coordenadores pedagógicos, conforme o plano de carreira dos servidores públicos municipais, Lei 8.744, eram as seguintes: “executar, no âmbito do sistema de ensino ou na escola as funções de planejamento, organização, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas, bem como participar da elaboração da proposta pedagógica da escola”. Quando assumiu a prefeitura de Salvador, a gestão João Henrique encontrou uma rede municipal de ensino com um perfil, mas ao sair deixou um novo cenário. Vejamos no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 - Perfil da rede escolar nas duas gestões de João Henrique - 2007 e 2012²⁴

| PERFIL DA REDE ESCOLAR | 2007 | 2012 |
|---------------------------------|-------------|-------------------|
| Nº de Escolas | 359 | 417 |
| Nº de Professores | 4 562 | 6 245 |
| Nº de Coordenadores pedagógicos | - | 356 ²⁵ |
| Nº de Alunos | 176 162 | 143 381 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Salvador; www.qedu.org.br.

Os profissionais que atuavam na secretaria de educação, lotados na CENAP, como já foi dito, eram os responsáveis pelo acompanhamento do plano pedagógico de toda esta rede. E além das Parcerias Público-Privadas, estes profissionais elaboravam e desenvolviam os projetos especiais, conforme pode ser visto na descrição de atribuições das subcoordenadorias.

A partir do entendimento do modo como estava estruturada a secretaria de educação, pode-se inferir que o processo de convencimento de toda uma rede se inicia no convencimento da própria equipe técnica, sendo esta a responsável pela difusão de informações. Afinal, ao serem os vetores de tais ações, estes também precisam fazer parte para que os processos sejam implementados. Em sendo um quadro composto essencialmente por professores, entendendo que a base da coordenação pedagógica é a docência, estes são fundamentais, enquanto intelectuais orgânicos, pela disseminação dos ideais que constam nos projetos apresentados pelos parceiros. Neves (2013, p. 1) afirma, tratando dos professores, que

[...] quer seja pelo seu expressivo contingente, quer seja pela influência que exercem na conformação técnica e ético – política das novas gerações, a formação e a prática desses profissionais adquiriram progressivamente relevância estratégica para construção e consolidação de qualquer projeto.

Não romper com a lógica de aceitação de projetos parceiros, ou mesmo corroborar para o esvaziamento da sua prática pedagógica cotidiana possibilitando a ingerência de agentes externos sobre a sua ação; e mais, ao permitir que o parceiro realizasse o

²⁴ Solicitamos a Secretaria os dados referentes aos anos de 2005 e 2012. Recebemos referentes aos anos de 2007 e 2012, por este motivo não foi possível situar o perfil da rede escolar a partir de 2005, ano do primeiro mandato. Não foram enviadas, também, as informações referentes ao quantitativo de coordenadores pedagógicos.

²⁵ Secult lança formação continuada para 356 coordenadores pedagógicos. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/secult-lanca-formacao-continuada-para-356-coordenadores-pedagogicos/>. Acesso: 19 abr. 2019. Não foi possível precisar com exatidão o número de coordenadores através da secretaria de educação. A reportagem, no entanto, fornece o indicativo de que ao menos 356 profissionais foram convocados para formação no ano de 2012. Os dados que trazemos são referentes a esta estimativa.

monitoramento de toda a RME, a partir de um programa específico (cidade educadora), favorecendo a entrada dos aparelhos privados de hegemonia através de investimento público de grande envergadura, estes intelectuais compactuam para a massificação daquilo que os setores dominantes defendem para a educação pública. Se existia uma subcoordenadoria de ensino (SUEN) cuja natureza era de elaboração de materiais didáticos, além de promover a aquisição e assessorar a distribuição de recursos técnicos e pedagógicos para toda a rede, porque a secretaria optou pela aquisição de um SPE? Como já dissemos, estas decisões extrapolam a ossada dos técnicos, ficando a critério dos secretários, mas tal ação nos leva a pensar sobre tais determinações e os papéis exercidos nestes processos. Vale ressaltar que neste corpo técnico existem fragilidades, como o fato de nem todos serem servidores de carreira, o que de certa maneira, os deixa mais vulneráveis às marés das forças políticas de plantão e, portanto, em condições mais limitadas para se contrapor às determinações de funções superiores, como as dos secretários, por exemplo.

É sabido que no universo de uma secretaria de educação, muitos são os interesses que gravitam sobre tais processos. Adrião et al (2009) afirma que a fragilidade técnica existente nas secretarias diante de suas responsabilidades com a oferta da educação básica, acaba por corroborar para a aquisição dos sistemas de ensino. Diz ainda que existe ausência de capacidade técnica para suporte ao trabalho pedagógico nas escolas e que isto aliado a problemas com a formação docente, corrobora para aquisições de soluções externas.

Entendemos que existe intencionalidade na precarização dos serviços públicos ofertados pelas secretarias de educação. Não é uma fragilidade técnica, afinal, sem condições mínimas de trabalho, ou mesmo sem investimento em formação da equipe interna para execução dos aspectos concernentes ao seu trabalho cotidiano, não se torna possível potencializar suas ações. E isso também reverbera nas formações docentes, visto que são estes técnicos que realizam, ou pelo menos deveriam, realizar tais processos formativos sem a necessidade de efetivar Parcerias Público-Privadas do tipo consultoria. Logo, depreende-se que é preciso manter esta ideia de ineficiência, baixa qualidade e falta de capacidade técnica das secretarias de educação, para que estes possam avançar sobre a educação pública, sendo estes espaços os grandes disseminadores dos ideais burgueses de educação.

No contexto da rede municipal de ensino de Salvador percebe-se que os profissionais passaram a atuar enquanto burocratas que auxiliavam na consolidação da hegemonia

burguesa, ao implantar e implementar as Parcerias Público-Privadas recebidas pela secretaria, ajudaram na disseminação das concepções dessas instituições junto às escolas.

Gramsci afirmou que “todo indivíduo ou estrato social que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político administrativo” (2002, p. 93) seriam considerados intelectuais. O termo, aliás, passou por vários significados ao longo da história, e apesar de inicialmente ter sido empregado para definir os indivíduos letrados das sociedades, Neves (2013, p. 3) demonstra que

[...] a literatura específica ressalta a relação existente entre intelectual e política. Para essa literatura, os intelectuais, por terem conhecimento mais sistematizado sobre temas sociais, possuem o discernimento para propor, de forma autônoma, soluções para os problemas da sociedade. Eles desempenhariam, portanto, uma função pública.

A partir do momento em que os técnicos das secretarias; os professores e coordenadores pedagógicos das escolas e seu corpo diretivo; são captados para execução de projetos cuja origem são as Parcerias Público-Privadas, todo o arcabouço teórico e prático do qual dispõem, são apropriados pelos aparelhos privados de hegemonia e passam a difundir seu ideário de classe.

Gramsci afirmou que todos os homens são intelectuais, mas sinalizou também que nem todos exercem tais funções. Partindo do conceito mais abrangente sobre os intelectuais, Neves (2013, p. 3) chama atenção que Gramsci

[...] realiza uma ampliação considerável do conceito de intelectual nas formações sociais ocidentais, dando-lhe nova expressão quantitativa e qualitativa. Nessas formações sociais, os intelectuais profissionais formulam e disseminam capilarmente as ideias, valores e práticas das classes fundamentais. Gramsci observou que nas formações sociais capitalistas os intelectuais são majoritariamente funcionários subalternos da classe dominante na aparelhagem estatal e na sociedade civil. E, ainda, que no século XX foram assumindo importância estratégica os intelectuais disseminadores da visão de mundo das práticas da classe dominante.

E o próprio Gramsci afirmava:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializa-las por assim dizer: e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral (1999, p. 95-96).

Coutinho (2006) ampliou ainda mais o conceito, afirmando que houve uma espécie de alargamento das funções destes intelectuais. Ele sinaliza que ainda persistem aqueles grandes intelectuais, “produtores de concepções de mundo universais”, mas que houve certa metamorfose na “morfologia dos intelectuais” (p. 115-116), sendo estes fundamentais na criação e na propagação de ideologias, assim como na socialização do conhecimento ligado ao pensamento social (NEVES, 2013).

Portanto, os professores formuladores e, na sua maioria, disseminadores da hegemonia burguesa nas sociedades capitalistas contemporâneas passam a ocupar, cada vez mais, papel político significativo nas agendas dos organismos internacionais e dos governos nacionais. A capilaridade da sua atuação contribui decisivamente para a difusão de práticas culturais incorporativas (WILLIAMS apud NEVES, 2013, p. 4).

Desse modo, é possível inferir que o papel executado pelos burocratas na estrutura da RME, na condição de técnicos das secretarias, ou nas escolas, não os caracteriza efetivamente enquanto intelectuais orgânicos, mas eles cumprem importante papel na engrenagem de difusão e operacionalização dos ideários da classe dominante.

4.5 OS DESDOBRAMENTOS DOS PROGRAMAS DE PARCERIA NA PONTA: OS RESULTADOS E A RECEPÇÃO DOS PROJETOS NA RME

Na trilha percorrida, inicialmente a cargo dos burocratas das secretarias de educação, após toda movimentação demonstrada no tópico anterior, a escola é a última parte do trajeto, é a ponta que cada uma das parcerias busca atingir. Existe sempre algo que estes julgam precisar ser “melhorado”, e que pode ser resolvido caso seu projeto seja aplicado corretamente. E esta condição de execução “correta” esbarra, muitas vezes, na própria limitação do espaço físico, ou na formação do professor, ou na ausência de profissionais, entre outros problemas. Isso, ao final, pode ser utilizado enquanto justificativa quando tal ação não alcançava o que fora pensado inicialmente, deslocando, mais uma vez, a “culpa” para aqueles que fazem o sistema educacional funcionar, e não a estrutura que os reveste.

Os projetos, a depender de sua natureza, abarcam desde a formação dos professores para sua execução, como também de gestores e secretários escolares. Todo o corpo escolar acaba, em dada medida, contribuindo para seu desenvolvimento. Aplicando seus esforços em movimentos muitas vezes descoordenados, como por exemplo, quando dois projetos com o mesmo objetivo, de parceiros distintos, se desenvolvem na mesma escola simultaneamente.

Os programas que foram desenvolvidos nas escolas da RME através de Parcerias Público-Privadas, eram alocados nas escolas pela determinação das subcoordenadorias. No caso de projetos vinculados a responsabilidade social empresarial, estes normalmente abarcam quantitativos menos expressivos de escolas, mas em alguns casos, como poderá ser visto, estiveram num número expressivo de escolas. Já alguns que envolveram dispêndio de verba pública, abrangeram todas as escolas. Mantendo os agrupamentos por natureza, vejamos exemplos²⁶ de alcance das parcerias efetivadas pela RME (Quadros 8, 9 e 10):

Quadro 8 - Parcerias vinculadas a venda de equipamentos didático-pedagógicos - 2005-2012

| INSTITUIÇÃO | ESCOLAS ENVOLVIDAS | ALUNOS ATINGIDOS |
|----------------|--------------------|------------------|
| Mindlab | 22 | 1º ao 9º ano |
| KidSmart | 22 | 3 601 |
| Grupo Positivo | 26 | 11 732 |
| Grupo Lego | 26 | 17 592 |

Fonte: Projeto Pedagógico NTE17 (SALVADOR, 2009a).

Quadro 9 - Parcerias vinculadas a assessoria para elaboração de materiais e formação de professores/coordenadores pedagógicos - 2005-2012

| INSTITUIÇÃO | PROFESSORES | COORDENADORES |
|----------------------|-------------|---------------|
| IPF ²⁷ | 1 200 | - |
| AVANTE ²⁸ | - | 356 |

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 10 - Parcerias vinculadas a responsabilidade social empresarial ou filantropia - 2005-2012

| INSTITUIÇÃO | ESCOLAS ENVOLVIDAS | ALUNOS ATINGIDOS |
|------------------------------|--------------------|------------------|
| Instituto Íris ²⁹ | 184 | 85.000 |
| Instituto Bom Aluno | - | 20 |

²⁶ Não foi possível inferir o alcance de todas as 30 parcerias em virtude do fato de que em 2013, a secretaria de educação sofreu com um incêndio em sua estrutura física que ocasionou a perda de um grande número de documentos físicos. Desse modo, parte das informações constantes neste trabalho sobre as parcerias, foi localizado nos arquivos digitais encontrados no site oficial da secretaria de educação.

²⁷ Previa a formação de 1200 profissionais entre professores, coordenadores e gestores. Não foi possível precisar com exatidão a parcela de cada categoria.

²⁸ Secult lança formação continuada para 356 coordenadores pedagógicos. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/secult-lanca-formacao-continuada-para-356-coordenadores-pedagogicos/>. Acesso: 18 abr. 2019.

²⁹ Professores da rede municipal recebem curso para formação de leitores. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/professores-da-rede-municipal-recebem-curso-para-formacao-de-leitores/>. Acesso: 17 abr. 2019.

| | | |
|--|-----|-------|
| Fundação Educar D'Paschoal | 368 | - |
| IBM | 22 | 3.601 |
| Instituto Hellen Keller de Saúde Ocular e Companhia SulAmérica ³⁰ | - | 4.000 |

Fonte: Projeto Pedagógico NTE17 (SALVADOR, 2009a); Site Oficial da Secretaria de Educação

Quadro 11 - Parcerias vinculadas a assessoria e/ou aquisição de materiais didático pedagógicos - 2005-2012

| INSTITUIÇÃO | ESCOLAS ENVOLVIDAS | ALUNOS ATINGIDOS |
|---------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|
| A Tarde ³¹ | Todas as Escolas da RME | 5º |
| Editora Aymara | Todas as Escolas de anos iniciais RME | 1º ao 5º ano |
| Humanidades ³² | 300 | Crianças de 4 e 5 anos |
| São Camilo | 1 | 8.400 (alunos e comunidade) |
| Sangari Brasil | 11 | 8 294 |
| Cipó | 4 | 80 |
| IMIC | 12 | 5º ao 9º |
| SCA Educandus | 163 | 3 075 |

Fonte: Projeto pedagógico NTE17 (SALVADOR, 2009a; SALVADOR, 2008).

Os quadros demonstram a abrangência que estas instituições alcançaram na RME. Percebe-se que, independentemente da natureza, os ciclos de Parcerias Público-Privado se fizeram presentes na política pública educacional do município.

Com relação ao Cidade Educadora, desenvolvido pela Aymar, como pode ser visto no quadro nº 10, esteve presente em todas as escolas de anos iniciais da rede municipal de ensino de Salvador até o momento que foi encerrado. A partir da abrangência de rede, nota-se inclusive o reforço de que o trabalho deveria continuar nos organizadores pedagógicos entregues na jornada pedagógica, pode-se inferir que existiu aceitação e execução sumária de tudo que fora proposto enquanto projeto de rede por boa parte das escolas. O jornal ³³educação em pauta, de abr. de 2009, trazia uma reportagem que demonstrava a utilização

³⁰ Alunos foram beneficiados com a entrega de óculos parceria da Smec com a SulAmerica seguros e instituto Helen Keller. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/alunos-foram-beneficiados-com-a-entrega-de-oculos-parceria-da-smec-com-a-sulamerica-seguros-e-instituto-helen-keller/>. Acesso: 15 abr. 2019.

³¹ Encerramento das atividades do programa educar para ler. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/encerramento-das-atividades-do-programa-a-tarde-educacao/>. Acesso: 16 abr. 2019.

³² Coleção ler e ser abrange quase 300 escolas da rede municipal. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/colecao-ler-e-ser-abrange-quase-300-escolas-da-rede-municipal/>. Acesso: 16 abr. 2019.

³³ Ver Anexo C

pelos alunos do material referente ao programa, bem como fazia um breve relato acerca das ações que vinham acontecendo nas escolas envolvidas. Além disso, sinalizava que as formações para sua execução estiveram presentes nas jornadas pedagógicas de 2008 e também de 2009, o que expressa o seu alcance junto aos profissionais que atuavam nas escolas da rede.

Foram realizadas diversas atividades que demonstram o desenrolar do programa. Dentre as quais, uma mostra³⁴ pedagógica, cujo objetivo era apresentar o trabalho do programa Cidade Educadora nas escolas municipais, além de promover a integração entre Aymará e rede municipal de ensino. Percebe-se, assim, a editora e seu SPE, adentrando o cerne das estruturas da RME com o aval da própria RME.

Aconteceu, também, um concurso³⁵ de projetos e práticas do Programa Cidade, promovida pela própria editora, cujo objetivo era “valorizar os Projetos e Práticas desenvolvidos a partir do uso da Coleção Cidade Educadora, exclusivamente por professores e escolas do 1.º ao 5.º ano. O concurso buscava possibilitar que as ações desenvolvidas e as aprendizagens alcançadas fossem vistas para além das salas de aula, numa tentativa de demonstração de que o programa alcançava aquilo a que se pretendia fazer.

Salvador também foi pioneira na avaliação³⁶ proposta pela editora, a primeira capital a realizar tal processo, permitindo que um ente externo tivesse acesso e ainda avaliasse o desempenho dos alunos da RME envolvidos no programa, demonstrando a aproximação com o molde das avaliações externas que geram o Ideb das escolas públicas do país, e atendendo aos desejos da busca pela melhoria de tais índices sinalizado na firmação da parceria em 2008.

Com relação ao programa Cidade Educadora, Souza (2018), que é coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Salvador, faz os seguintes apontamentos em sua tese de doutorado quanto ao motivo da aceitação deste pelas escolas:

Sob o argumento dessa gestão [João Henrique] acerca da necessidade de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, o material foi adotado. Todo o segmento do Ensino Fundamental I passou a ser contemplado com

³⁴ Mostra Pedagógica do Cidade Educadora. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/i-mostra-do-programa-cidade-educadora/>. Acesso: 20 abr. 2019.

³⁵ Concurso Cidade Educadora Aymará. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/concurso-cidade-educadora-aymara/>. Acesso: 21 abr. 2019.

³⁶ Salvador é pioneira em avaliação do cidade educadora. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/salvador-e-pioneira-em-avaliacao-do-cidade-educadora/>. Acesso: 21 abr. 2019.

materiais pedagógicos (livros para alunos e professores), com formação continuada (para professores e coordenadores), além do acompanhamento pedagógico. (p. 169).

A autora faz ainda uma análise pedagógica do que foi vivenciado pelas escolas da rede com o material do Cidade Educadora, ao trazer entrevistas realizadas com professores que na época trabalharam com esses materiais:

Do ponto de vista pedagógico, o pacote comprado, segundo as participantes, dialogava com as diretrizes pedagógicas da Rede:

Quelli – Teve o Aymar. Eu não achei que foi tão distante, porque eles tinham muitos materiais para produção de texto, tinha o diário para o menino escrever livremente, tinha o diário de bordo do professor. Então, tinha mais atividades de leitura, estava mais próximo daquilo que a gente queria [...].

Tânia – Ele era um material que complementava o plano, o planejamento da professora. Ele vinha com um tema transversal e a partir daí a professora ampliava o processo de alfabetização e letramento da criança.

Embora houvesse a compreensão, pela maioria das escolas, de que o material deveria ser utilizado como complementação do trabalho desenvolvido em sala de aula, articulado ao projeto da escola, houve resistência em alguns espaços como aponta o relato abaixo:

Tânia – esse aqui veio pronto [aponta para o material do Aymar] e não houve tanto reboliço, a única escola que eu sei que [...] rejeitou foi a Escola X em São Caetano, porque o projeto político pedagógico deles acontecia *ipsis litteris*. [...]. A SMED foi lá para dentro e a equipe [...], a gestão junto com a equipe, disse que não ia usar. Eu digo isso, porque eu tive uma colega que trabalhou lá e não usou.

A análise dos esforços empreendidos pela secretaria para implantação e implementação desse programa, aliados aos apontamentos trazidos por Souza (2018), demonstram duas grandes questões. Houve aceitação, mas também houve resistência aos materiais. Os empresários da educação desenvolvem serviços e produtos educacionais destinados exclusivamente as redes públicas de educação, os elevando a projetos “de rede”. “Municípios que ‘formalmente’ teriam condições de desenvolver e implantar suas próprias políticas educacionais, ainda assim adquiriram Sistemas Privados de Ensino [...]” (ADRIÃO ET AL, 2016, p. 118). O que acaba ocorrendo, é que uma suposta percepção de qualidade na educação fica vinculada a adoção desses sistemas.

E, não sendo estes projetos de rede, nascidos nas próprias redes de ensino, verifica-se a instabilidade desses processos quando, assim como a Aymar em Salvador, estes são encerrados abruptamente por desvios de verba, quebrando todos os processos em andamento, gerando um novo ciclo para cobrir os problemas causados pela condução de processos por entes privados. Para além disso, os valores gastos com estes sistemas em proporção ao

aplicado no município, demonstra ainda a importância desse tipo de despesa nas contas do município na área de educação. Desse modo, Adrião (2016, p. 126-127) estabelece como possível hipótese que

[...] o percentual aplicado em compra de SPEs é equiparável, em alguns municípios, às despesas com investimentos na construção de unidades de educação infantil ou de reforma e qualificação das escolas existentes. Além disso, como as empresas educacionais influenciam bastante os rumos da própria política educacional, também não seria descabida a hipótese de que tal influência sobre o orçamento público está chegando fortemente nos gestores municipais, que deixam de investir na ampliação de sua capacidade de atendimento enquanto repassam recursos para a formação de lucro em tais empresas. O repasse direto de recursos para a iniciativa privada por meio da compra de SPEs [...], nesse contexto, incentiva a privatização, enfraquece a capacidade dos municípios de implementar diretamente o ensino naquelas etapas e modalidades em que há carência e tende a diminuir a infraestrutura, equipes técnicas e de gestão para a oferta de uma educação pública de qualidade, já que esta passa a ser, em parte, contratada externamente. Ainda que se reconheça que uma parte do gasto é revertido em serviços, assessorias e materiais didático-pedagógicos, os SPEs têm como principal propósito carrear recursos públicos escassos para o lucro dos grupos empresariais. Tem-se, assim, um efeito negativo no objetivo de reduzir desigualdades sociais e educacionais.

Desse modo, os efeitos do pacote da Aymará nas escolas da rede municipal extrapolaram questões como as que Adrião et al. (2016) traz, já que houve a descontinuidade dos processos frente a impossibilidade de uso do material embargado pelo ministério público, como já foi dito anteriormente no Capítulo 2.

4.6 OS CICLOS DE PARCERIAS E SUA LÓGICA PRIVATIZANTE: O *MODUS OPERANDI* DO GERENCIALISMO

Há que se dizer que as políticas sociais, de maneira geral, surgem de demandas que nascem na própria sociedade, ou seja, estão vinculadas aos anseios populares. E via de regra, o Estado assume parte destes reclamos ao longo do tempo.

Os direitos sociais significam, antes de mais nada, a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares e, sim, a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento (VIEIRA, 2007, p. 144).

E o que temos visto, neste período histórico, é o enxugamento das políticas sociais, a educação em especial, enquanto direito universal e inalienável. E o resultado disso, é o fato de

alargar a separação entre “o econômico e o político, historicamente presentes no capitalismo” (PERONI, 2013, p. 97), levando a intensificação da lógica privada no público com rebatimentos nos processos de democratização da educação.

Sob o governo do prefeito João Henrique, a secretaria de educação vivenciou uma gama de projetos e programas, como fora demonstrado aqui. De naturezas distintas em alguns momentos, similares em outras. E em todo o tempo, esses processos foram implantados e implementados ora por técnicos burocratas, ora pelos sujeitos no chão das escolas. Os ciclos de parcerias pelos quais a rede passou, se efetivaram a partir da anuência desses profissionais. Estes foram fundamentais para o desenvolvimento das propostas dos empresários da educação, sob as circunstâncias que lhes foram apresentadas.

Por trás da aquisição dos SPE como o cidade educadora, reside a aceitação de um projeto hegemônico de sociedade. De uma concepção de educação e seus respectivos objetivos. Reduz-se as políticas educacionais a mera busca por resultados. Ocorre, também, a desqualificação da ação do professor em sala de aula, e mesmo dos burocratas que os implementa a partir das secretarias. Quanto aos professores, em sendo colocados na função de meros executores das atividades pré-concebidas no SPE, percebeu-se o esvaziamento de suas práticas.

Outro dado interessante é o fato do PCE afirmar que seus materiais poderiam ser utilizados em conjunto com os livros do PNLD. Levando em consideração que o PNLD também é espaço de atuação dos empresários da educação e seus livros didáticos, e que a própria Aymaré no ano de 2009 já fazia parte deste catálogo, presume-se que as redes de ensino estão cercadas por todos os lados. Se elas adquiriram os SPE pela via do privado de maneira direta, os livros do PNLD também compõem este universo. Independentemente de qual ente federativo tenha efetivado o pagamento, os sistemas estaduais e municipais utilizam materiais didáticos produzidos por grandes grupos editoriais voltados para a elaboração de materiais exclusivamente para as redes públicas.

A marca que se apresentou foi a da descontinuidade de processos pedagógicos. A rede pública municipal de Salvador, especificamente, viu este mesmo programa Cidade Educadora ser interrompido por desvios de verba. Um programa que custou milhões de reais foi encerrado sem diálogo ou mesmo justificativa a sociedade. E o caso da Aymaré se torna ainda mais emblemático, quando se compara ao discurso mantido pelos privatistas de que se inserem na educação pública com o objetivo de “auxiliar”, “colaborar” “propor”, “ dar

soluções”, “melhorar a qualidade”, mas se envolvem em escândalos financeiros e retiram todo o apoio dado as redes de ensino ao não receberem os pagamentos envolvidos nas transações com o ente público, demonstrando, assim, que seu efetivo compromisso é com o lucro através de seus empreendimentos educacionais. A atuação nas redes públicas de ensino acaba por se constituir enquanto um lucrativo espaço para os grandes capitalistas e suas inovações pedagógicas.

Na mesma esteira, a rede viu iniciar e se encerrar 30 parcerias entre os anos de 2005-2012, que foram se entrecortando na gestão da política pública educacional, caracterizando ciclos de parcerias que muitas vezes nem mesmo chegaram a ser avaliadas. Um outro movimento identificado foi o de chegada de parcerias via RSE, e a capacidade que estes aparelhos privados de hegemonia tiveram de encontrar formas e meios para realizar as suas propostas de melhoria da qualidade educacional na secretaria, em alguns momentos de maneira concomitante, não dialogando entre si, e perpassando a rede municipal com anuência dos sujeitos que compõem a cadeia burocrática.

Outro traço encontrado, foi o de parceria do tipo consultoria, cujo objetivo foi a elaboração de materiais pedagógicos, como a Avante e as orientações para os Coordenadores Pedagógicos atuarem na RME, e o IPF com o Projeto Político Pedagógico da EJA, demonstrando que ao invés de municiar seu quadro técnico para elaboração de materiais de rede, podendo conclamar seus próprios profissionais e realizar tal ação de maneira democrática e participativa, optou-se pela realização de parceria público-privado potencializando, assim, o discurso de que “o ente público não sabe fazer”.

Ainda que tenha havido algum tipo de resistência para a execução das parcerias, não foi o bastante para evitar que tais processos fossem executados. Os empresários da educação, ou mesmo aqueles que não possuem sua atividade fim vinculada a ela, ocuparam os espaços escolares da RME ao longo do período estudado num ciclo que tinha começo, meio e fim, e que se renovava constantemente.

Os processos vivenciados pela rede municipal de ensino de Salvador não foram isolados e desconectados, eles compõem um universo macro de determinações e escolhas políticas vivenciadas pelo país ao longo de sua história, e que se expressam nas políticas públicas educacionais dos estados e municípios da federação.

João Henrique ascendeu ao poder, e vivenciou os influxos destes processos, dois anos depois da coalização liderada pelo Partido dos Trabalhadores – PT, ter saído vencedora das

eleições ocorridas no ano de 2002, com o então presidente Luís Inácio Lula da Silva, que apesar de nutrir grandes expectativas na sociedade em virtude de sua base ser, em parte, oriunda de movimentos populares, não fez com que esta disputasse um projeto antagônico de sociedade, onde fosse possível romper com esta lógica privatizante existente na área da educação.

Na realidade, ao aderir a modernização e ao capitalismo dependente, centrado num projeto desenvolvimentista com a base fincada no consumo, atendendo ao setor empresarial que também compunha essa mesma base, caracterizando o governo como de conciliação entre forças até então situadas em espaços políticos distintos, o Governo daquele período “não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 2011, p. 241). Desse modo, o governo petista, ao não tomar um projeto diferente de sociedade, estabeleceu reformas que não alteraram a nossa herança histórica de secundarizar a educação enquanto direito de todos e dever do Estado, abrindo caminhos para que os empresários avançassem ainda mais sobre as redes públicas de ensino.

Segundo Frigotto (2011), as políticas educacionais empreendidas no período de 1990, cujos aspectos neoliberais eram latentes, vieram a definir a primeira década do século XXI, “afirmando as Parcerias Público-Privadas, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização” (p. 242). Vejam que as situações se repetem, com mudanças sucintas, nas estratégias para resolução de problemas fincadas na relação entre o público e o privado.

É preciso destacar, no entanto, as diferenças entre as estratégias do governo de Fernando Henrique Cardoso, que orquestrou as reformas na década de 1990, e o governo de Luis Inácio Lula da Silva. O primeiro refletiu as políticas de recorte neoliberal, realizando um ajuste estrutural propiciado por uma minoria com vínculo íntimo com o grande capital, munido de um corpo intelectual eficientemente preparado, que expressou um movimento de “pêndulo” entre a construção de um país autônomo e soberano e um projeto de modernização e capitalismo dependente. As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio

[...] desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. (FRIGOTTO, 2010, p. 240).

Percebe-se que apesar da manutenção da política macro econômica do governo anterior, a gestão Lula se diferenciou em aspectos diversos. Ocorreu a retomada do crescimento, mudanças quanto a política de privatização de empresas estatais, o Estado recuperou, em certa medida, a sua veia social, diminuição da taxa de desemprego, aumento real do salário mínimo, e o foco nas políticas e programas que visavam atender a uma grande parcela marginalizada da sociedade, com condições ínfimas de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2010). Contudo, não realizou tais políticas de maneira radical, ou seja, não rompeu com a proposta de realizar um governo desenvolvimentista, o que acabou por reforçar as relações sociais dominantes.

O Governo Lula, apesar de ter abdicado de implantar um projeto antagônico de sociedade, viabilizou políticas das mais variadas, especialmente no campo educativo. A grande questão que se apresenta, como bem nos mostra Frigotto (2011) é a maneira como elas foram geradas. Se por um lado houve avanços significativos com a execução de tais políticas,

[...] a junção da fragmentação ao abandono crítico na disputa pelo projeto educativo e o foco de atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada resultou naquilo que foi dominante na educação durante a década – a política de melhoria mediante as parcerias público e privado. Desse desfecho resulta que no plano estrutural se reiteram as reformas que mudam aspectos do panorama educacional sem alterar nossa herança histórica que atribui caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade. Não só algo secundário mas desnecessário para o projeto modernizador e de capitalismo dependente aqui viabilizado. (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

Deste modo, é a partir do expediente das parcerias que se amplia a dualidade histórica da educação, ocupando os espaços públicos cada dia com mais virulência e “com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento às políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações” (FRIGOTTO, 2011, p. 245). O governo do PT não assumiu o acúmulo teórico crítico como uma opção, e a partir das parcerias entre o público e o privado, não disputou a concepção que as orientava, e tais reformas mais conciliaram, do que efetivamente confrontaram o grande capital.

E no que tange à especificidade das políticas educacionais da presente década, corroboramos com Frigotto, quando este afirma que uma análise “antinômica que trabalhasse com base na continuidade ou descontinuidade não seria capaz de captar as diferenças de contexto e o alcance delas em relação ao passado, especialmente em relação à década de 1990”, e que realizando uma análise das propostas educacionais dos governos de FCH e de Lula é possível perceber que existiam projetos e concepções diferentes em disputa:

[...] enquanto as primeiras resultavam de produções de quadros intelectuais elaboradas pelo alto para serem aplicadas na sociedade, as segundas buscavam uma construção desde a própria sociedade. Grande parte dos integrantes daqueles quadros eram, na verdade, membros de organismos internacionais, a começar por Paulo Renato Souza, que por oito anos ocupou o Ministério da Educação (MEC) aplicando o planejado. Tanto que podemos dizer que a LDB aprovada no Congresso foi um ex-post facto de um ex-ante. (FRIGOTTO, 2011, p. 243-244).

Diante deste quadro, é importante demonstrar que a opção por parcerias com instituições privadas, reforçam a dualidade estrutural existente na área da educação, e não reverte o caráter eminentemente privado e muito menos o avanço sobre os recursos públicos da educação.

Frigotto (2011) defende que existem 3 mecanismos em execução nas Secretarias, sejam elas estaduais ou municipais que ajudam a compreender a natureza da investida do empresariado na educação básica brasileira. Parte destes foram possíveis de serem apreendidos na secretaria municipal de educação de Salvador.

O primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que se estabelecer parcerias entre o público e o privado, mesmo mediante disfarce, quando o privado permanece encoberto pelo eufemismo que engloba organizações sociais ou o chamado terceiro setor. A esses institutos privados ou ONGs cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores. (FRIGOTTO, 2011, p. 247). E foi o que fez a Editora Aymarã com o seu programa cidade educadora, ao executar a política pública de ensino do município ao longo dos 3 anos que permaneceu, com aquisição de materiais pedagógicos, monitoramento e avaliação da aprendizagem.

O segundo diz respeito a ampla divulgação pela mídia, através de revistas semanais, de que a formação em licenciatura ofertada pelas universidades públicas focam na teoria e não

na prática, não ensinando aos estudantes efetivamente as técnicas de “ensinar”, como se houvesse um manual para isso. Sugerindo, inclusive, que os professores devessem ser avaliados individualmente, podendo premiar aqueles que mais se destacam nos processos de ensino e aprendizagem de seus alunos. De maneira indireta, propor um concurso para premiar os professores que tivessem boas práticas com a execução do Cidade Educadora, também abrange esta dimensão.

E o terceiro mecanismo, em estreita relação com os demais, diz respeito ao desmonte da carreira docente exatamente através destas premiações. Tais avaliações ficam a cargo de instituições privadas que atuam diretamente e assessoram as escolas nesse processo, e “têm a incumbência de avaliar professores e alunos de acordo com os conteúdos, métodos e processos prescritos. O que se busca, para uma concepção mercantil de educação, é, pois, utilizar na escola os métodos do mercado.

Sendo assim, podemos inferir que o lastro histórico das políticas públicas educacionais no Brasil reflete a intensa presença do mercado em seus mais variados momentos, de um jeito ou de outro, como ciclos que se iniciam, e encerram, recomeçando com os condicionantes sociais de cada momento histórico se refletindo nas políticas empreendidas. É possível perceber, dessa maneira, que ocorreu uma intensificação da presença do mercado a partir das reformas da década de 1990. A opção dos governos que passaram pelo Estado pelas parcerias para sua execução veio ao longo do tempo deixando clara a sua presença na educação pública brasileira, e as políticas públicas educacionais sendo claramente marcadas por tal opção, impactando diretamente os processos pedagógicos das escolas mais de 20 anos depois de sua implantação.

O argumento da busca pela “eficiência” do mercado na educação, tem balizado e alterado substancialmente a esfera da atuação das políticas públicas educacionais. A partir do momento que se compreende a esfera privada como “mais eficiente” que a esfera pública, se abre o caminho que as empresas precisavam para avançar sobre a educação pública. Dessa forma, as instituições privadas tornam-se a melhor alternativa para a disseminação da ideia de que existe uma deterioração do ensino público, em virtude da força das políticas que são elaboradas e implementadas pelos empresários da educação.

[...] pode-se dizer que um espectro ronda as políticas educacionais no mundo e, infelizmente, não se trata do espectro do comunismo mas, sim, da privatização. Ele decorre da busca incessante do capital por novas formas de

acumulação e tem assumido diferentes formas e arranjos em países diversos. (PINTO, 2016, p. 11).

As políticas propostas pelos reformadores, apesar de não estarem baseadas, conforme sinaliza Freitas (2012), em evidências empíricas consistentes, seguem seu curso. Tem ocorrido, cada dia mais, a desresponsabilização do Estado quando lhe é conveniente, ou seja, quando o que está em disputa é o faturamento dos grandes conglomerados educacionais, e de outro o controle ideológico do sistema educacional para deixá-lo à mercê dos interesses do mercado, limitando, assim, as finalidades educativas. É possível perceber que existe uma forte presença do setor privado nas questões de ensino e aprendizagem, uma área que é estratégica para a educação.

É o próprio Ministério da Educação, o MEC, que valida a atuação do mercado ao permitir que os empresários da educação construam conteúdo para a educação pública, o que legitima, assim, a entrada do setor privado na educação. Este permite que diversas organizações não governamentais com ou sem fins lucrativos trabalhem em cooperação com empresas, prefeituras, governos estaduais, escolas, ONGs, atingindo 3 setores diferentes de atuação e possam desenvolver políticas públicas de amplo espectro. A editora Aymar, por exemplo, além de ter trazido seu SPE para o município de Salvador, também estava credenciado junto ao PNLD, conforme demonstrado anteriormente.

Ainda no período do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) essa forma de atuação através de parcerias com o terceiro setor para a execução de políticas sociais já se destacavam a partir da reforma do estado. O governo Lula, além de não romper a lógica que estava estabelecida, vai além, expande e amplia, criando um Guia de Tecnologias Educacionais para que os gestores públicos de estados e municípios identificassem quais as que melhor se adaptavam às suas redes de ensino. Um verdadeiro cardápio disponível para a execução de políticas públicas educacionais a partir da iniciativa privada. O MEC legitima a entrada do setor privado na educação, dando novas configurações à gestão da educação pública brasileira impactando diretamente a gestão democrática da educação.

É importante destacar que as políticas públicas do Governo Federal foram no sentido de salvar o ensino privado com as políticas de cotas e bolsas. Destaca-se, ainda, outro aspecto fundamental, que consiste na transferência da responsabilidade em relação ao direito público subjetivo à educação – do qual são portadores os trabalhadores – do Estado para diferentes iniciativas tomadas pelas esferas públicas não estatais com as chamadas escolas filantrópicas, por exemplo, as quais não nos aprofundamos aqui, mas que em geral sob controle das Igrejas,

recebem verbas públicas para a concretização de suas atividades privadas, sempre marcadas pelo caráter compensatório.

A educação, orientada pelas regras do mercado, é compreendida como um serviço, e não como um bem social. Todavia, continua se difundindo a crença quanto a sua importância para o crescimento da economia e diminuição da pobreza instituída. A teoria do capital humano permanece, como já fora dito, inalterada. A diferença percebida aqui é que a ampliação do nível educacional é responsabilidade do próprio indivíduo e não mais do Estado. Isto se agrava em grandes proporções, visto que a tão propalada necessidade de qualificar ou requalificar os trabalhadores (para que possam adquirir determinados conhecimentos e ocupar seus espaços (já pré-determinados), inclui boa formação educacional, flexibilidade para desenvolver diversas tarefas e tomar decisões diante de novas situações, não sendo uma tarefa que possa ser concretizada, na perspectiva de sociedade vivenciada nos dias de hoje, sem uma efetiva ação do Estado.

Ao mesmo tempo, a educação continua sendo vista como detentora de um poder redentor e é difundida no discurso oficial como de suma importância para o desenvolvimento econômico e a redução das desigualdades sociais; contudo, na prática, o que ocorre é, como já foi dito, o sucateamento das instituições públicas de ensino, tornando cada vez mais distante a possibilidade da maioria da população ter acesso a um nível de escolarização ampliada, que lhes permita exercer as atividades consideradas promissoras no atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas. (LUCENA, 2003).

Romper com a lógica privatizante na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. E neste universo, os professores, coordenadores pedagógicos, são fundamentais. O marxismo demonstrou que o processo educativo é dialético, o que significa que o educador também precisa ser educado. “A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado” (MARX, 2007, p. 133).

Uma educação do povo, para e pelo povo se faz cada dia mais necessária. Educar a classe trabalhadora é fundamental para que consigamos alcançar um novo modelo de sociedade. É preciso repensar as práticas da educação da classe e os educadores têm um papel fundamental nesse processo. Ir além dos conteúdos concernentes a cada nível. Cabe a eles a missão de fomentar discussões e propor atividades que possibilitem a elevação da

consciência, visando assim à superação do processo de alienação imposto pela luta de classes que se configura no seio do sistema capitalista.

É na escola pública que devem ser feitos os investimentos para a sua melhoria, para que esta seja socialmente referenciada. Como afirma Meszáros (2008, p. 9), “a educação não é um negócio, é criação. Que educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”. E mais, educar não é transferir conhecimento, mas conscientizar, é testemunhar a vida. “É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades” (Idem, p. 13) A transferência avultosa de recursos que têm sido transferidos para a iniciativa privada só tende a precarizar ainda mais a educação pública brasileira. A responsabilidade de garantir a educação para todos é do Estado. Os interesses hegemônicos dos empresários corroboram com uma educação que garanta o “necessário” para a ocupação, por parte da classe trabalhadora, das funções menos privilegiadas. A educação precisa, necessariamente, ser vista por um prisma diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi apreender os fluxos que caracterizaram os ciclos de parcerias público – privado na educação da rede municipal de ensino de Salvador e analisar as suas implicações nas políticas públicas para a educação da rede citada entre os anos de 2005 à 2012, quando o prefeito era João Henrique Barradas Carneiro. Nessa busca, procuramos identificar e analisar as parcerias que foram efetivadas pelo município ao longo do período de recorte, compreendendo como estas se constituíram e foram operacionalizadas no cerne da RME. A questão norteadora que nos guiou durante esse processo, foi assim delineada: como são construídos e operados os ciclos de Parcerias Público-Privado na educação da rede municipal de ensino de Salvador e quais as suas implicações nas políticas públicas educacionais entre os anos de 2005 e 2012?

A demonstração dos resultados da pesquisa foi organizada em três capítulos.

No primeiro, problematizamos a relação público-privado no Brasil, explorando seus elementos conceituais constitutivos e políticos. Demonstramos as formas encontradas pelo empresariado brasileiro, ao longo de sua história, para fazer avançar seu projeto de poder hegemônico sobre a educação pública, estabelecendo como marco os 20 anos das reformas de cunho neoliberal que foram empreendidas e que se consolidaram na década de 1990. A partir dessa empreitada, foi possível perceber quais foram as estratégias por eles utilizadas e de que modo seus aparelhos privados de hegemonia se consolidaram enquanto disseminadores de um projeto de poder comprometido com o grande capital, propondo e interferindo nas políticas públicas educacionais, delimitando quais conhecimentos deveriam ser destinados à educação da classe trabalhadora, para que sua formação atendesse as necessidades do mercado.

Dessa forma, foi possível evidenciar os elementos estruturantes dessa relação e seus reflexos ao longo do tempo, evidenciando os ciclos que dão corpo às parcerias público-privado. E neste processo, a redemocratização da democracia, bem como a repolitização da política se constituíram enquanto conceitos importantes para compreensão do modo como a sociedade civil, encarnada na figura do terceiro setor, reconfigurou as fronteiras entre o público e o privado.

No segundo capítulo, buscamos evidenciar o *modus operandi* das Parcerias Público-Privadas efetivadas pela secretaria de educação, compreendendo quais os aspectos que as revestiam. Para tanto, levantamos os dois documentos norteadores, o primeiro, representando

o planejamento estratégico da secretaria para os anos de 2005-2008; e o segundo, que delineava os aportes curriculares dos diversos segmentos de ensino, e que foram os documentos que deram base para a investida do empresariado na educação pública do município. Desse modo, demonstramos que parte da política educacional se materializava a partir do expediente de Parcerias Público-Privadas, e nesse processo, levantamos ao todo 30 parcerias concretizadas, seus eixos estruturantes, sua natureza de execução, além dos objetivos e modo como atuaram em rede.

No terceiro e último capítulo, demos continuidade a caracterização das parcerias realizadas pela Rede Municipal de Ensino de Salvador, e exploramos de maneira mais detalhada os movimentos que a Editora Aymar encetou no gerenciamento dos processos vinculados ao Programa Cidade Educadora. A Editora Aymar, grupo editorial privado, se tornou o responsável pelo desenvolvimento da política de ensino do município no período entre 2008 e 2010, se encerrando abruptamente, por via judicial, em vista de indícios de superfaturamento. Evidenciou-se, assim, que os ciclos de parcerias se iniciavam e encerravam, numa constante, ao longo de todo o período, e em dado momento, empresas com o mesmo objetivo, atuavam de modo concomitante e desarticulado.

Analizamos, ainda, os papéis exercidos pelos secretários (as), técnicos da secretária de educao, bem como dos sujeitos que compõem o universo da escola, professores e coordenadores pedagógicos, equipe diretiva, compreendidos enquanto burocratas e disseminadores de visões de mundo dos grupos empresariais cujos projetos foram implementados na rede municipal de ensino de Salvador. Tais agentes foram os grandes responsáveis pela execuo das parcerias, atuando na formao de consensos, mas não o fizeram de maneira aleatória, e sim nas condies que lhes foram dadas naquele período histórico. Ficou evidenciado, então, que o aporte destes profissionais é de fundamental importância para que os ciclos de parcerias de efetivem e o empresariado dissemine seu projeto hegemônico para a educao pública.

Realizamos, ainda, uma análise sobre os ciclos de parcerias e a lógica privatizante que ora  orquestrada pelos grandes capitalistas e que implicam diretamente na oferta de uma educao pública, eminentemente pública e socialmente referenciada, demonstrando a necessidade de se pensar a educao por um prisma diferente.

Entendemos, a partir desta pesquisa, que existiram ciclos de Parcerias Público-Privadas que foram operacionalizados na rede pública de Salvador. Os ciclos dos quais trata

esta pesquisa evidenciaram uma política pública entrecortada por subseqüentes ações parceiras, em projetos que se encerram, para logo em seguida se iniciarem outros com a mesma natureza, numa constante, onde se revezam parceiros diversos. A inserção foi de tamanha amplitude, que em dado momento, uma destas parcerias, realizada com a Editora Aymar, se constituiu enquanto “a” política, interferindo, assim, na construo de uma educao pública comprometida com o bem público.

Existe em curso a disseminao de ideais de qualidade que são determinados pelos aparelhos privados de hegemonia da classe dominante, além do fortalecimento do discurso de que o público não é capaz de fazer, seja pela ausência de capacidade técnica das secretarias, ou mesmo pelos problemas encontrados na formao docente, deslocando o debate para a questão técnica, encobrando os fatores estruturantes que não garantem as condioes mínimas de trabalho dos técnicos, e os interesses que perpassam tais espaços de atuao. Defendemos que tais discursos potencializam a ao destes agentes, favorecendo sua proliferao sob a aceitao das forças políticas que comandam os espaços públicos como as secretarias de educao, e que contribuem para a sua precarizao.

Em sendo estes aparelhos os detentores da hegemonia no país, o empresariado e suas fraoes de classe se organizaram de tal modo, que se constituíram enquanto bloco de poder que avança sobre os aspectos mais importantes da educao pública, como o conteúdo e o ensino, deliberando sobre o currículo e o método, interferindo diretamente no desenvolvimento das políticas públicas em sua busca seja pelo lucro, seja pelo fortalecimento de sua “marca”, via responsabilidade social empresarial, ou mesmo através da filantropia 3.0.

Estes ciclos de Parcerias Público-Privadas, compreendidos nesta pesquisa enquanto série de fenômenos que se sucederam um após o outro, como uma sequência de etapas que possam características específicas e que se repetiram de acordo com uma determinada ordem, visto que havia projetos de todos os tipos e naturezas de execuo, atuando em rede e na rede municipal de ensino de Salvador de maneira até então descoordenada, mas que perpassaram as diversas dimensões da política pública educacional do município, e que se renovavam constantemente, ou mesmo conviviam simultaneamente.

Os aparelhos privados de hegemonia se articulam, e atuando em rede defendem seus interesses de classe, ofertam as redes públicas todos os tipos de soluçoes educacionais, abrangendo os diversos aspectos da prática educativa. Mas no interior das redes, o que acontece é uma completa “miscelnea” pedagógica, com projetos de parceiros diferentes

confrontando-se muitas vezes, implicando diretamente às questões vinculadas a execução da política educacional.

E no que diz respeito aos sujeitos responsáveis pela materialização das parcerias na rede, os técnicos das secretarias de educação, aqui compreendidos enquanto burocratas, cabe a ressalva de que estes estão envolvidos por uma série de interesses políticos que estão para além do imediato, e atuam em condições específicas. Contudo, estes cumprem papel central na disseminação do consenso em torno das Parcerias Público-Privadas, corroborando para o esvaziamento das suas práticas, ao não romperem com a lógica estabelecida neste espaço de atuação.

Os ciclos de Parcerias Público-Privadas expostos nesta pesquisa, demonstram que o empresariado tem encontrado campo aberto para atuar nas redes públicas e executar seus projetos de educação sem dificuldades. O ente público, abstendo-se de seu papel de executor das políticas públicas, desloca sua atuação para a mera fiscalização, contribuindo decisivamente para a privatização das redes públicas no país.

Ressalta-se, também, que a partir do incêndio ocorrido no ano de 2013, que ceifou o prédio do órgão central da Secretaria de Educação, muito se foi perdido no que diz respeito a documentos, o que não tornou possível ter acesso à totalidade das informações inerentes às parcerias, revelando a falta de memória da RME e que prejudica a avaliação dos projetos executados. Dessa forma, considerando a experiência com os dados levantados nos documentos, estes indicam a importância de se construir uma pesquisa que trate da memória dessas práticas.

Por fim, a atuação dos aparelhos privados de hegemonia que se apresentaram e executaram seus projetos/programas na RME de Salvador foi decisiva para o desenvolvimento da política pública do município no período estudado, numa clara demonstração da força que detém o empresariado sobre a educação, reafirmando a hegemonia deste grupo na sociedade brasileira.

Nosso desejo a partir da demonstração e análise dos dados, bem como das conclusões ora apresentadas, é que a compreensão do funcionamento destes ciclos de Parcerias Público-Privadas nas redes públicas, e dos papéis exercidos pelos burocratas, ao lado dos intelectuais da RME em sua efetivação, possa ajudar a desmistificar discursos como “o público não sabe fazer”, ou que somente o “privado é sinônimo de qualidade e eficiência”.

Esperamos que esta pesquisa, em conjunto com outras produções que dialogam sobre a temática aqui exposta, contribua de alguma maneira com os esforços daqueles que buscam alcançar uma educação básica pública, eminentemente pública, e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v.18, n.1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 108, p. 799 – 818, out. 2009.
- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; BERTAGNA, R.; PAIVA, G.; XIMENES, S. 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.
- ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-18, 2018.
- AFONSO, A. J. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interface público/privado em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010.
- _____. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, Faperj, 2009.
- ALVES, Mônica Carvalho. Et all. **Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais**. Organizações Rurais & Agroindustriais. **Revista Eletrônica de Administração da UFLA**. v. 5, n. 1, 2003.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs) Pós – **Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995.
- APPLE, Michael W. La política del saber oficial: ¿tiene sentido un currículum nacional? In: BERNÁRDEZ, Pablo Manzano (Coord.). **Volver a pensar la educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1995. 1 v. p. 153-171.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.56)
- BARROS, José D’Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. A 'nova' filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (org). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, Liber Livro, 2013. p.33-47.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEGHIN, Nathalie. **A filantropia empresarial**: nem caridade, nem direito. São Paulo: Cortez, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da política. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BONAMINO, Alicia M. C. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 5 – jan/jun. 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. – 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 23 abr. de 2018.

_____. **Lei Nº 8.666**, de 21 de Junho de 1993 - Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

CAMPOS, Renata A; SILVEIRA, Zuleide S. O que os empresários querem da educação? IPES e CONEPEs na ditadura empresarial-militar brasileira. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. II, nº 02, p. 145-164, Jan.-Jun./2017.

CANDIDO, Antonio. **A revolução de 1930 e a cultura**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984.

CENPEC. **Tendências para a Educação Integral**. São Paulo, 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). **Competitividade**: proposta dos empresários para a melhoria da qualidade da educação. Rio de Janeiro: CNI/ Sesi/Senai/IEL, 1996b.

CARVALHO, Elma J. G. Restruturação Produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set.-dez. 2009.

CASIMIRO, Flavio Henrique Calheiros. **A nova direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e atualização das estratégias de dominação burguesa.** (1980-2014). Tese – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, p. 416. 2016.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Intervenções: o marxismo na batalha das ideias.** São Paulo: Cortez, 2006.

CUNHA, Luis Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 809 – 829, out 2007.

_____. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 35, n. 127, p. 357 – 377, abr.-jun. 2014.

CURY, Carlos R. J. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio 1992.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado. Ação Política, Poder e Golpe de Classe.** Petrópolis: Vozes, 1981.

DOURADO, LUIZ F.; BUENO, Maria Sylvia S. **O público e o privado na educação.** Políticas e Gestão da Educação (1991-1997). Série estado do conhecimento, n.5, p. 53 - 62, 2001.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. **Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização.** Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Minho: Universidade do Minho, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário.** Ano 10, n. 15/2012.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história.** São Paulo: Hucitec, 1977.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005-2006): a parceria SMEC e CEAFRO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2008.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-68, 1998.

FREIRE, Marília Freitas Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação,** Botucatu, p. 83-92, agosto, 1997.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 35, n 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n.46, jan.-abr. 2011.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; CENPEC. **O Programa Melhoria da Educação no Município e as políticas públicas sociais**. São Paulo: Fundação Itaú Social: Cenpec, 2009. (Coleção Diálogos sobre Gestão Municipal).

_____. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v.1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494p.

_____. **Cadernos do cárcere**. v.5. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 461p.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HILL, D. O neoliberalismo global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.2, p. 24-59, Jul/Dez 2003.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 70, p. 159-170, abril.00

IANNI, Octávio. O cidadão do mundo. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (org.) **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. (Coleção memória da educação).

INSTITUTO DE ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL (IEDI). **Mudar para competir: a nova relação entre competitividade e educação**. Estratégias Empresarias. [s.l.]: Iedi, [1992?].

INSTITUTO HERBERT LEVY (IHL). **Ensino fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para ação do governo**. São Paulo: IHL, 1996.

LEHER, Roberto. Reforma do estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, n. 1(2): 203-228 2003.

_____. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, Roberto; EVANGELISTA, Olinda. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**. Ano 10, n. 15/2012.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LOPES, Vânia P. M. **A intervenção do empresariado na educação escolar: análise das diretrizes e ações no município de Feira de Santana – BA (2001–2008)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

LUCENA, C. A. **A Teoria do Capital Humano: história, trabalho e capacitação dos trabalhadores**. In: Congresso de Pesquisa e Ensino em Educação em Minas Gerais. 945 – 953, 2003.

LUKÁCS, G. (1978). **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

MALAGODI, Edgar. **O que é Materialismo Dialético**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação” **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/467/468. Acesso: 14 abr. 2019.

MARTINS, A. S. Todos pela Educação: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. GT9, **Anais**, Anped, 2008.

MARTINS, A. S. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política a educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Adriana A. S. de. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela**. Tese – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, p. 266. 2003.

MELO Guiomar N. Formação Inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, volume 14, 2000.

MELO, Guiomar N. Professor precisa de uma formação mais prática. **Sul 21**. 24 de março de 2011. Entrevista.

MEZSÁROS, Istvan. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. 125p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 7ª ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 2000.

_____. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 108p.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A direita pra o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

_____. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 229-242, jan./jun. 2011.

_____. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **Anais**, 36ª Reunião Nacional da ANPED, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

NEVES, Sandra Garcia; GASPARIN, João Luiz. As configurações do público e do privado nas políticas educacionais atuais. **Anais**, Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Set/2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (org). **O Público e o Privado na Educação**. Interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: SOUZA, Edna C. B. Machado de (org). Avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares. Brasília. MEC/UMB, 1998. P. 35-62

PANIAGO, Maria Lucia. **Livro didático: a simplificação e a vulgarização do conhecimento**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

PEREIRA, Gizia A. **A EJA na gestão escolar em Salvador/ba: proposta de formação para gestores da rede municipal**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação - GESTEC, 136p. 2017.

PEREZ, José Roberto Rus. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez.2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

_____. **Redefinições no papel do Estado:** parcerias público/privadas e a gestão da educação. In: Congresso Ibero-Brasileiro, 1.; Congresso Luso-Brasileiro, 4.; Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, 4., 2010, Portugal e Espanha. **Anais.** Portugal: Elvas; Espanha: Cáceres, Mérida, 2010.

_____. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. **Reunião Científica Regional da ANPED.** 24 a 27 de julho de 2016, Curitiba-Paraná.

PERONI, Vera Maria. Et al. Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas.** Porto Alegre, v.7 n.1, p. 92-109, 2013.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público privadas na educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental:** seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa,** Rio de Janeiro, n.114, p. 179-195, nov. 2001.

PINHEIRO, M.F. **O Público e o Privado na Educação:** um conflito fora de moda. In. FÁVERO, O. (org). **A educação nas Constituintes Brasileiras. 1823-1988.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). **Revista Educação e Sociedade,** v. 23, n. 80, p. 108-135, 2002.

PINTO, José Marcelino de R; ADRIÃO, Theresa. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 37, n. 134, p. 11-15, jan.-mar. 2016.

PIRES, Daniela O. O histórico da relação público-privada no Brasil na promoção do direito a educação. **E-hum.** Belo Horizonte, v. .5, n. 2, p. 153-171, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry, e colaboradores. **Pesquisa Social Métodos e Técnicas.** 3ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2007 – 334p.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. 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.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar,** Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação, Cultura. **Educação de Qualidade, novos rumos para a cidade:** política para a Educação. Salvador, 2005.

_____. Secretaria Municipal de Educação, Cultura. **Gestão Escolar:** orientações básicas. Salvador, 2003. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/documentos/gestor-escolar-orientacoes-basicas.pdf> Acesso: 11 mar. 2019.

_____. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Salvador, cidade educadora:** novas perspectivas para a educação municipal. Salvador, 2008. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/diretrizes-pedagogicas-SSA.pdf> Acesso: 27 dez. 2018.

_____. **Lei 6.085/2002. Decreto n. 13744.** de 22 de Julho de 2002. Altera o regimento da Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/ba/s/salvador/decreto/2002/1374/13744/decreto-n-13744-2002-altera-o-regimento-da-secretaria-municipal-da-educacao-e-cultura>. Acesso: 03 de fevereiro de 2019.

_____. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos:** perguntas e respostas: Salvador: SMEC, 2006

SALVADOR. Secretaria Municipal De Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Lei 7.650/2009. Decreto n. 19.854/2009.** Aprova o regimento da Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer - Secult, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/ba/s/salvador/decreto/2009/1985/19854/decreto-n-19854-2009-aprova-o-regimento-da-secretaria-municipal-da-educacao-cultura-esporte-e-lazer-secult-e-da-outras-providencias>. Acesso: 03 fev. 2019.

_____. **Programa Cidade Educadora.** Relatório de Implementação. v.1. 2008.

_____. **Relatório do Programa Cidade Educadora.** v. 1. 2009.

_____. **Relatório do Programa Cidade Educadora.** v. 4. 2009.

SALVADOR. Secretaria Municipal de educação. **Lei 8.744/2014.** Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de salvador. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/872/8722/lei-ordinaria-n-8722-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador>. Acesso: 18 abr. de 2019.

SALVADOR. Secretaria Municipal de educação. **Lei 8.744/2014. Decreto n. 26.168/2015.** Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de salvador e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2616/26168/decreto-n-26168-2015-regulamenta-a-lei-n-8722-publicada-em-22-dezembro-de-2014-que-dispoe-sobre-o->

[plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador-e-da-outras-providencias](#). Acesso: 18 abr. 2019.

SARAIVA, Luiz Alex Silva. Além do senso comum sobre o terceiro setor: uma provocação. *In*: PIMENTA, Solange Maria; SARAIVA, Luiz Alex Silva; CÔRREA, Maria Laetitia (Orgs.). **Terceiro setor: dilemas e polêmicas**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 19-40.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista concedida por e-mail à repórter Juliana Monachesi. **Folha de São Paulo**, 26 abr. 2007

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCARFONI, Eduardo Norcia. **Os Congressos Nacionais dos estabelecimentos particulares de ensino: CONEPE (1944-1964): a construção do consenso pela continuidade dos subsídios do Estado ao ensino privado**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

SCHMITZ, Heiki. **A escola e seu meio social: dois sistemas estruturalmente acoplados?** Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação**. *In*: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes. (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1, p. 174-197.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p. 21-38, mai. /ago. 2014

SHIROMA, E. O; MORAES, Maria Celia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SILVA, Antonia A; SCAFF, Elisângela A. S; JACOMINI, Marcia A. Políticas Públicas e Políticas Educacionais: percursos históricos, interfaces e contradições das produções na década de 2000. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 67, p. 254-273, mar., 2016.

SILVA, Anuska Andreia. **A política do ciclo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas**. 2017. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SOUZA, Denise Silva de. **Nós - na rede formação continuada na perspectiva do coletivo de coordenadores pedagógicos de salvador: tensões, desafios e potenciais**. Tese – Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal da Bahia. Bahia, p. 321. 2018.

SILVA, Maria V.; DINIZ, Paulo V. L. Enredamentos históricos da participação da esfera privada na questão social e no setor educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 43-59, jan.-mar. 2014.

SILVA, Maria V.; SOUZA, Silvana A. de. Educação e Responsabilidade empresarial: “novas modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.30, n. 108, p. 779 -798, out. 2009.

SOUZA, Eda C. B. Machado de (Org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares**. Brasília: MEC/UNB, 1998. p. 35-62.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Propostas para a Educação Básica no Brasil**. São Paulo: Instituto Inspirare, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Missão, objetivos e princípios**. s/d. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso: 13 abr. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso: 7 fev. 2018.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Moraes, 1980.

VIEIRA, Evaldo. **Os Direitos e a Política Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas Internacionais e Educação: Cooperação ou intervenção. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes, PARO, Vitor Henrique (Orgs). **Políticas Públicas & Educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. /dez. 2007.

APÊNDICE A - QUADRO SÍNTESE DA RELAÇÃO DE ESTUDOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOBRE AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO BRASIL

| AUTOR | ORIENTADOR | TÍTULO | ANO | INSTITUIÇÃO | OBJETIVO |
|----------------------------|---------------------------------|--|------------|--------------------|--|
| Marilda de Oliveira Costa. | Vera Maria Vidal Peroni | A parceria público-privada e as consequências para a gestão democrática da educação municipal. | 2007 | UFRGS | Analisar as concepções de gestão nos Programas do Instituto Ayrton Senna (IAS), identificando conceitos que basilar sua proposta e materialização no município de Cáceres - MT. |
| Julia Michel Benjamin. | Roberto Leher | Voluntariado e Parcerias nas Escolas Públicas: Usos e Apropriações no Contexto Neoliberal | 2008 | UFRJ | Caracterizar o trabalho voluntário em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, considerando o contexto neoliberal e relacionar a construção da autonomia. |
| Juliana Selau Lumertz. | Vera Maria Vidal Peroni | A parceria público-privada na educação: implicações para a gestão da escola. | 2008 | UFRGS | Analisar a parceria entre a rede municipal de ensino de Sapiranga e o Instituto Ayrton Senna revelando as consequências para a gestão educacional, discutindo a relação público privado na educação. |
| Luciani Paz Cormelato | Vera Maria Vidal Peroni | Implicações da parceria público privada para gestão democrática na educação: um estudo baseado na parceria do ias com a educação municipal de Joinville. | 2008 | UFRGS | Análise das decorrências da lógica do sistema capitalista, através do terceiro setor, para gestão da gestão democrática. |
| Alessandra Aparecida Cain. | Theresa Maria de Freitas Adrião | Educação nos municípios paulistas de Ipeúna e Santa Gertrudes: a aquisição de sistemas de ensino privados e suas consequências para a oferta educacional | 2009 | UNESP | Compreender e analisar as consequências do uso do sistema apostilado de ensino para a organização do trabalho pedagógico na escola. |

| | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|---|------|---------|---|
| Lucilene Rossi. | Theresa Maria de Freitas Adrião | Oferta educacional e parcerias com o setor privado: um perfil dos municípios paulistas com até 10 000 habitantes. | 2009 | UNESP | Analisar a tendência na adoção de parceria entre prefeituras municipais e empresas privadas para a compra de material apostilado nos municípios paulistas com até 10.000 habitantes para o atendimento exclusivo do ensino fundamental. |
| Marília Guimarães Moreira Barbosa | Marilúcia de Menezes Rodrigues | As parcerias público-privadas nas escolas públicas estaduais de Uberlândia (1995-2008) | 2009 | UFU | Compreender a lógica do capital numa realidade macro, a partir da reforma do Estado em 1995, do Choque de Gestão em Minas Gerais, e a relação existente entre as esferas público-privadas através das parcerias entre as escolas estaduais e as empresas privadas de Uberlândia-MG. |
| Inajara Iana da Silva. | Theresa Maria de Freitas Adrião | A atuação da fundação pitágoras na educação pública de Alecrim/sp: análise sobre as implicações para trabalho na escola. | 2010 | UNICAMP | Analisar as consequências para a gestão escolar da utilização do Sistema de Gestão Integrado (SGI) na rede municipal de ensino fundamental de Alecrim/SP. |
| Daniela de Oliveira Pires. | Vera Maria Vidal Peroni | A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil | 2010 | UFRGS | Analisar a constituição histórica da relação público-privada a partir da formação do Estado nacional em um processo constante de correlação de forças. |
| Claudia Barbosa Santana Mirandola | Branca Jurema Ponce | A contratação de uma empresa privada de ensino pela rede pública municipal de Poá (gestão 2005-2008): a voz dos professores do ensino fundamental | 2010 | PUC SP | Compreender como foi o processo de contratação da empresa e como os professores deram significado à sua prática docente a partir dessa contratação. |
| Fernanda Marcela Delgado | Maria Sylvia Simões Bueno | A educação municipal e a relação público x privado: um estudo de caso em Fernão/SP | 2010 | UNESP | Compreender os mecanismos de quase-mercado em educação a partir da parceria entre a Secretaria Municipal da Educação de Fernão e o Colégio Oswaldo Cruz (COC) verificando como está se apropriando das proposições dessa instituição. |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|---|------|--------|--|
| Mônica Jardim Lopes. | André Silva Martins | Construindo o projeto de sociabilidade neoliberal: o voluntariado como componente do processo educativo | 2011 | UFJF | Analisar o voluntariado como um fenômeno social expressivo dos anos de 1990 e funcional ao projeto de sociabilidade neoliberal, relacionando-o com o processo educativo. |
| Liege Coutinho Goulart Dornellas. | André Silva Martins | O projeto educativo da Fundação Vale: uma investigação sobre o programa Escola que Vale | 2011 | UFJF | Analisar um Programa Educativo desenvolvido e financiado pela empresa Vale numa cidade de MG, pensando acerca do envolvimento privado na Educação, interpenetrando, por sua vez, a aparelhagem estatal através da nova estratégia de ação da terceira via, a parceria. |
| Bryto, Klener Kleni Costa. | Terezinha Fatima Andrade Monteiro Dos Santos | O público e o privado na educação básica: o programa escola que vale em barcarena' 01/05/2011 | 2011 | UFPA | Analisar o público-não estatal, por meio da parceria entre a Prefeitura de Barcarena e a Fundação Vale, a partir do Programa Escola que Vale na gestão educacional do município no período de 2000 a 2008, e suas relações com a Reforma do Estado, sendo discutida a relação do público e do privado na educação. |
| Luciana Cristina Lopes Dantas | Regina Tereza Cestari de Oliveira | Política de gestão escolar da rede municipal de ensino de Campo Grande, MS: implicações da parceria público-privada (2005-2008) | 2011 | UCDB | Analisar as mudanças ocorridas na política de gestão educacional, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no período de 2005 a 2008, tendo como referência o encerramento da parceria entre o Governo Municipal e o Instituto Ayrton Senna (IAS), efetivada entre 2001 e 2004. |
| Cláudio Perinasso | Potiguara Acacio Pereira | Parcerias público-privadas em educação: construção de sujeitos | 2011 | UNICID | Questionar a formação inicial do professor e seu saber teórico/prático, bem como a qualidade do ensino nas escolas estaduais. Apresenta, discute e sugere novo conceito de parceria. |

| | | | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|--|------|-------|---|
| Denise Pinheiro. | Theresa Maria de Freitas Adrião | O Programa Gestão NOTA 10 do IAS: aproximações com a GQT e o Movimento das escolas eficazes. | 2012 | UNESP | Identificar a concepção de gestão escolar proposta pelo programa “Gestão Nota 10” desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna – IAS para as redes públicas de educação relacionando às concepções de gestão escolar propostas pela Gestão da Qualidade Total (GQT) e pelo Movimento das Escolas Eficazes. |
| Kildo Adevaír dos Santos. | Livia Maria Fraga Vieira | Parcerias público-privadas no ensino fundamental e na educação infantil: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente | 2012 | UFMG | Conhecer e compreender quais são as implicações para a gestão escolar e a organização do trabalho docente em escolas de educação básica da rede municipal de ensino, advindas da adoção da parceria público-privada entre a Prefeitura de Santo Antônio do Amparo e a Fundação Pitágoras, durante os anos de 2007 a 2010. |
| Ana Lara Casagrande. | Raquel Fontes Borghi. | As parcerias entre o público e o privado na oferta da educação infantil em municípios médios paulistas. | 2012 | UNESP | Analisar os arranjos institucionais estabelecidos entre o poder público municipal e instituições privadas para a oferta de creche. |
| Rafaela Campos Sardinha | Roberto Leher | O projeto procentro e as Escolas Charter: investigação de um modelo educacional defendido pela Fundação Itaú Social. | 2013 | UFRJ | Analisar as contrarreformas decorrentes da Reforma do Estado, conhecidas como “reformas orientadas para o mercado”, abrangendo também o processo denominado como publicização, que fundamentou o modelo escolar pernambucano. |
| Marco Vinícius Moreira Lamarão. | Roberto Leher | O Conselho do Fundeb no município de Itaboraí e a democracia da Terceira Via: uma análise crítica | 2013 | UFRJ | Analisar o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB no Município de Itaboraí, no período de 2011-2013. |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|---|------|-------|--|
| Rosilene Rodrigues da Silva Souza | Theresa Maria de Freitas Adrião | "Educação repaginada de Salto/SP": contradições de uma alternativa à adoção de "sistemas privados de ensino | 2013 | UNESP | Analisar o processo de implementação do projeto "Educação Repaginada" e suas contradições, investigando em que medida o projeto se constitui numa alternativa à adoção de "sistemas privados de ensino", já que pesquisas indicam crescimento da privatização. |
| Maria Raquel Caetano. | Vera Maria Vidal Peroni | Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no programa circuito campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010). | 2013 | UFRGS | Analisar as relações estabelecidas entre as redefinições no papel do Estado, as reformas instituídas na gestão pública, a inserção do Instituto Ayrton Senna na educação e as implicações decorrentes acerca da implantação do Programa Circuito Campeão na gestão pedagógica da escola no período de 2007 a 2010. |
| Walter Lopes De Sousa | Terezinha Fatima Andrade Monteiro Dos Santos | O programa gestão nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém-PA | 2013 | UFPA | Analisar a parceria público-privada celebrada entre a Prefeitura Municipal de Santarém e o Instituto Ayrton Senna, que por meio da Rede Vencer implantou programas de gerenciamento na área educacional nesse município. |

| | | | | | |
|------------------------------------|--|--|------|-------|---|
| Simone Bitencourt Braga | Terezinha Fatima Andrade Monteiro Dos Santos | O público e o privado na gestão da escola pública brasileira um estudo sobre o programa excelência em gestão educacional da Fundação Itaú Social | 2013 | UFPA | Analisar as implicações do Programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social na gestão da escola pública brasileira, em termos de orientações teórico-metodológicas contidas em documentos balizadores da parceria firmada. |
| Jaqueline Dos Santos Oliveira. | Raquel Fontes Borghi | O atendimento público e privado concessionário na Educação Infantil: um olhar sobre as condições de oferta. | 2013 | UNESP | Caracterizar e analisar o Programa Bolsa Creche e as condições de oferta de ensino em instituições públicas municipais e privadas concessionárias no município paulista de Limeira, discutindo elementos sobre o processo de privatização do ensino, a partir de novos arranjos entre o poder público e instituições privadas com fins lucrativos para a oferta de educação infantil. |
| Daniele Cabral de Freitas Pinheiro | Roberto Leher | Educação sob controle do capital financeiro: o caso do programa nacional do livro didático | 2014 | UFRJ | Analisar empresas de destacada participação no mercado mundial e nacional, particularizando o setor de produção de livros didáticos, entre as quais está a brasileira Abril Educação. |
| Fernanda Ferreira Belo Rodrigues | Nelson Cardoso Amaral | A lógica do mercado na educação pública municipal – a parceria público-privada em Catalão/Goiás | 2014 | UFGO | Constatamos neste estudo que a inserção da lógica de mercado educacional na Educação (pública) municipal em Catalão tem levado à internalização e naturalização de que tudo que envolve a Educação pública pode ser convertido em bens e produtos comercializáveis. |
| Lúcia Aparecida Ávila. | André Silva Martins | Análise da revista Nova Escola Gestão Escolar: o projeto educacional da Fundação Victor Civita | 2015 | UFJF | Analisar as formulações disseminadas pela revista Nova Escola Gestão Escolar-NEGE da Fundação Victor Civita-FVC publicadas no período de 2009 a 2014. |

| | | | | | |
|---------------------------------|--|---|------|---------|--|
| Rodrigo Medeiros da Silva. | Roberto Leher | A mercantilização do novo tipo: uma análise do processo de consolidação da Kroton | 2015 | UFRJ | Analisar o processo de consolidação da Kroton como a maior empresa educacional do país, apresentando uma expressiva quantidade de alunos e um elevado valor de mercado. |
| Alexandra Frasão Ferrari Damaso | Theresa Maria de Freitas Adrião | O uso de material apostilado em creches municipais paulistas: a percepção dos professores | 2015 | UNICAMP | Identificar e analisar as percepções que professores de creches municipais paulistas tinham a respeito do uso de material apostilado que possibilitou uma reflexão sobre as implicações deste material na sua identidade profissional. |
| Daniela de Oliveira Pires. | Vera Maria Vidal Peroni | A relação jurídica e normativa da relação público-privada na promoção do direito à educação. | 2015 | UFRGS | Analisar os aspectos jurídicos da parceria entre a Rede de ensino de Sapiranga e a Instituto Ayrton Senna, discutindo as parcerias público- privado |
| Antonio Sousa Alves | Terezinha Fatima Andrade Monteiro Dos Santos | As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação | 2015 | UFPA | Analisar a relação entre as parcerias público/privadas e a gestão gerencial e suas repercussões para a gestão escolar da rede estadual de Imperatriz/MA, considerando a parceria público/privada entre o governo do Estado do Maranhão e o Instituto Ayrton Senna – IAS. |
| Thaylla Soares Paixão | André Silva Martins | Uma análise sobre a intervenção empresarial na educação básica: o caso CENPEC e a formação da sociabilidade | 2016 | UFJF | Analisar o projeto de educação integral proposto pelo CENPEC na realidade educacional brasileira. |
| Leonardo Docena Pina | André Silva Martins | O projeto empresarial para a educação básica no Brasil contemporâneo. | 2016 | UFJF | Investigar a relação entre “responsabilidade social” e educação escolar, a fim de esclarecer por que a classe empresarial tem atribuído tanta importância à educação pública e, ainda, quais as implicações de suas iniciativas para a política educacional. |
| Cassia Alessandra Domiciano. | Theresa Maria de Freitas Adrião | A cogestão dos Centros de Educação Infantil Naves-mãe: uma parceria público-privada em análise. | 2016 | UNICAMP | Analisar o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) vigente no município paulista de Campinas, onde o poder público transfere a |

| | | | | | |
|--------------------|---------------------------|---|------|--------|---|
| | | | | | gestão de equipamentos públicos denominados Centros de Educação Infantil 'Naves-mães' ao setor privado. |
| Mara Lucia Ramalho | Carlos Roberto Jamil Cury | Parceria Público-Privada em Educação: arranjos de educação em municípios do Vale do Jequitinhonha e a Fundação Vale | 2016 | PUC MG | Analisar a parceria público-privada, firmada entre a Fundação Vale, NDHE-Jequitinhonha e Municípios (Turmalina, Carbonita e Leme do Prado), por meio de uma ação, produto de tal parceria: o projeto "Apoio à gestão do PAR - Plano de ações articuladas. |

Fonte: Elaboração da autora.

APÊNDICE B - QUADRO SÍNTESE DA RELAÇÃO DE ESTUDOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SOBRE AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA BAHIA

| AUTOR | ORIENTADOR | TÍTULO | ANO | INSTITUIÇÃO | OBJETIVO |
|------------------------|---------------------|--|------------|--------------------|--|
| Celia Tanajura Machado | Robert Evan Verhine | O Banco Mundial e a educação no Brasil: uma análise comparativa de processos de negociação. | 2007 | UFBA | Analisar comparativamente como ocorreram os processos de negociação efetivados entre o Banco Mundial e o Estado da Bahia que culminaram na realização dos acordos do Projeto Nordeste; Programa Fundescola e Projeto Bahia. |
| Ligia Jacob de Vargas | Celma Borges Gomes | A autonomia e gestão escolar dentro do contexto de parcerias: a experiência de uma escola de ensino fundamental em Salvador. | 2007 | UFBA | Analisar a experiência de uma escola de ensino fundamental I da rede pública municipal de Salvador, viabilizada por meio de um convênio que regulamentava a parceria estabelecida entre a Secretaria de Educação e uma fundação sem fins lucrativos. |
| Sonia Silva Barreto. | Maria Couto Cunha | A Reforma Educacional e seus efeitos sobre o Trabalho dos Professores da Educação: a gestão no centro da contradição. | 2008 | UFBA | Investigar os novos padrões de gestão e organização do trabalho, introduzidos pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (2003 a 2006), e seus efeitos sobre o trabalho dos profissionais da educação (professores e pedagogos que exercem a função técnico-pedagógica). |

| AUTOR | ORIENTADOR | TÍTULO | ANO | INSTITUIÇÃO | OBJETIVO |
|------------------------------|-----------------------|---|------|-------------|---|
| Felipe Marcelo Pimentel. | Ronalda Barreto Silva | Educação Pública Mercantilizada: as novas estratégias de gestão na atuação da Fundação Luís Eduardo Magalhães. | 2009 | UNEB | Demonstrar que as novas estratégias de gestão estão mais relacionadas com a lógica de mercado produzida nas empresas capitalistas, chamadas genericamente de organizações, reproduzindo, então, uma pedagogia da exclusão. |
| Luciana Santos Leitão. | Ronalda Barreto Silva | Banco Mundial na Bahia: o projeto de regularização do fluxo escolar. | 2009 | UNEB | Analisar as diretrizes do Banco Mundial na organização do projeto de regularização do fluxo escolar, buscando desvendar os mecanismos de execução deste projeto e o significado de termos presentes no mesmo, tais como: sucesso, eficácia e qualidade. |
| Nina Rosa Oliveira Teixeira. | Maria Couto Cunha | A UNESCO, O UNICEF e as políticas de educação infantil no Brasil. | 2011 | UFBA | Estudar a correspondência existente entre as concepções e orientações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura) e do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) sobre a Educação Infantil e os princípios e objetivos constantes nas políticas públicas para a Educação Infantil Brasileira, formuladas a partir dos anos 90. |
| Vânia Pereira Moraes Lopes | Antonia Almeida Silva | A intervenção do empresariado na Educação Escolar: análise das diretrizes e ações no município de Feira de Santana – BA (2001–2008) | 2013 | UEFS | Analisar quais são as diretrizes do empresariado para a educação e como elas se materializam em políticas educacionais para o sistema municipal de educação de Feira de Santana. |

APÊNDICE C - QUADRO SÍNTESE DA RELAÇÃO DE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EFETIVADAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR QUANTO AOS SEUS OBJETIVOS (2005-2012)

| Nº | INSTITUIÇÃO | PROJETO | OBJETIVOS | PERÍODO |
|----|--|--------------------------------------|---|-----------------------------------|
| 1 | Instituto Brasileiro de Saúde Ocular Hellen Keller e Companhia SulAmerica de Seguros | Projeto SulAmérica Saúde Ocular | Atendendo 4.000 alunos esta atividade proporcionou exames oftalmológicos, tratamentos e cirurgias, além da doação de óculos para os alunos da RME. | 2005-2005 |
| 2 | Faculdade São Camilo | Projeto Capacitação Digital | Objetivava a capacitação, profissionalização e incentivo a transformação pessoal dos alunos e pais da Escola Municipal Nova Esperança Arx Tourinho para inclusão no mundo digital. Iniciado ainda quando existia o Fórum de Parceiros da Educação Pública Municipal, sua atuação permaneceu durante a gestão João Henrique. | 2004-2009 |
| 3 | Wall Mart Ong Sons do Bem | Projeto Cirandando Brasil | O Cirandando Brasil promovia diversas atividades educadoras com o objetivo de resgatar no dia-a-dia das crianças as tradições da cultura da brincadeira. | 2007 |
| 4 | Instituto Íris de Responsabilidade e Investimento Social | Iguatemi transforma a vida com arte! | Uma tríade de projetos que tinha como objetivos: desenvolver a linguagem da arte-educação através das artes plásticas e da literatura; e capacitar professores para serem mediadores da leitura em sala de aula. | Agosto/2007 – Agosto/2009 |
| 5 | Instituto Íris de Responsabilidade e Investimento Social Instituto Brasil Voluntário Faculdade Salvador - FACS | Incentivo à leitura na sala de aula | Desenvolver o hábito da leitura, através de oficinas em sala de aula. | Julho/2008 – Janeiro/2009 |
| 6 | Microsoft Instituto Stefanini | Programa Aluno Monitor | Buscava promover a inclusão social e digital de jovens em situação de vulnerabilidade social nas áreas de periferia de Salvador. Formava professores tutores e capacitava alunos da comunidade dentro do programa, com uso da infraestrutura da RME de Salvador. | Setembro/2006 – Dezembro/2006. |
| 7 | ESPN Brasil UNICEF | Caravana do Esporte | Atendimento de professores da rede pública de ensino em atividades de esporte educacional por meio de jogos educativos para o desenvolvimento humano. | Março/2007 |

| Nº | INSTITUIÇÃO | PROJETO | OBJETIVOS | PERÍODO |
|-----------|--|---|---|----------------------------|
| | Instituto Esporte e Educação | | Todas as localidades atendidas pela Caravana do Esporte são indicadas pelo Unicef. | |
| 8 | Instituto Bom Aluno | Bom Aluno | Incentivar bons alunos de baixa renda, por meio de sua capacitação educacional e técnico-profissional, bem como habilitá-los nos aspectos de cidadania e solidariedade. | Julho/2007 |
| 9 | Fundação Educar D’Paschoal | Leia Comigo | Promover o livro como elemento fundamental para a construção de sociedades democráticas, baseadas na diversidade, na pluralidade e no exercício da cidadania. Fazer a doação de 38 mil livros para as Escolas públicas da Rede Municipal de Salvador. | 2007 |
| 10 | TIM | TIM Música nas Escolas | Possibilitar aos jovens o acesso ao modelo alternativo de aprendizagem e atuação social, utilizando-se da linguagem universal da música. | Abril/2005 – Maio/2008 |
| 11 | SCA Educandus | Projeto Aulas Multimídia | As aulas multimídia eram produzidas na Fábrica do Saber e disponibilizadas a todas as escolas com laboratório de informática, através de um portal interativo acessado por professores e alunos. O projeto permitia que os professores regentes trabalhassem os conteúdos curriculares com o auxílio da tecnologia, tornando as aulas mais atrativas. | Março/2007 – Dezembro 2012 |
| 12 | ONG CIPÓ | Escola Interativa | Primava pela comunicação como fator de desenvolvimento da educação e buscava melhorar a qualidade da educação básica oferecida a crianças, adolescentes e jovens, por meio do uso educativo e estratégico da comunicação. | 2007-2008 |
| 13 | Organização de Auxílio Fraternal – OAF | ÚNICA – Universidade da Criança e do Adolescente. | Popularizar a ciência, bem como a alfabetização científica. | 2007-2009 |
| 14 | Positivo | Mesas Educacionais | As mesas educacionais Alfabeto e E-Blocks eram compostas por um módulo eletrônico e softwares educacionais, desenvolvidos de forma a permitir o trabalho colaborativo de até seis crianças, proporcionando um ambiente de interação e socialização. | 2009 |
| 15 | IBM | KidSmart | Os módulos Kidsmart eram computadores acoplados em móveis plásticos coloridos “Little Tikes” e carregados com software educacional infantil que | 2008 |

| Nº | INSTITUIÇÃO | PROJETO | OBJETIVOS | PERÍODO |
|----|----------------------|--|--|-------------------------------|
| | | | auxiliam os professores nas salas de aula. | |
| 16 | BrinkMobil | BrinkMobil | Era um laboratório interdisciplinar de Ciências com materiais, equipamentos, acessórios, substâncias e reagentes necessários para a realização de atividades práticas da disciplina de Ciências, acondicionados em unidade de transporte. Os professores fizeram a capacitação para utilização do material. | 2009 |
| 17 | Grupo LEGO | Robótica Pedagógica | Eram kits compostos por maletas tecnológicas com blocos de montar de diferentes cores e tamanhos, onde havia um aplicativo de computador para programar um brinquedo montado. O bloco programável transformava o modelo em um robô, com o objetivo de trabalhar com robótica nas escolas municipais. Para tanto, a Lego realizou formação de professores e coordenadores pedagógicos, além de realizar acompanhamento e apoio de equipe técnica. | 2009 |
| 18 | Sangari Brasil | CTC! Ciência e Tecnologia com Criatividade | Era um programa de ensino de Ciências e Tecnologia baseado na metodologia da investigação que possibilitava ao aluno desenvolver a curiosidade, a criatividade e o raciocínio lógico, articulando o conhecimento de outras áreas, além das ciências. Houve distribuição de livros do professor e do aluno, além de materiais para experimentos e armário, e a Sangari realizou capacitação para os professores. | 2009 |
| 19 | Instituto Letra Viva | Viva Leitura | Formar leitores conscientes e críticos. | Setembro/2008 – dezembro/2009 |
| 20 | Jornal A TARDE | A TARDE Educação | Transformar a informação em conhecimento e fomentar o prazer da leitura através da leitura diária do jornal. | Dezembro/2009 – maio/2013 |
| 21 | Editora Aymar | Salvador, Cidade Educadora | Na rede municipal de Salvador, este projeto ganhou o nome de "Salvador, Cidade educadora", e funcionou a partir da aquisio de sistema privado de ensino (SPE) para os anos iniciais, bem como a garantia da capacitao de equipe técnica da secretaria e formao de professores para utilizao dos materiais adquiridos. | 2008-2010 |

| Nº | INSTITUIÇÃO | PROJETO | OBJETIVOS | PERÍODO |
|-----------|---|--|---|----------------------------|
| 22 | Instituto Paulo Freire, IPF | Educação Continuada de Educadores do SEJA Salvador | Elaboração do projeto político pedagógico da EJA de Salvador, bem como formação de professores e construção de material didático. | 2009-2011 |
| 23 | Fundação O Boticário de Proteção à Natureza | | Doação de material didático sobre mudanças climáticas e boas práticas ambientais para distribuição nas escolas da RME. O kit, com CD e DVD continha informações que contemplavam temas relacionados ao meio ambiente, e buscava contribuir na disseminação de práticas ambientais responsáveis. | Abril/2009 |
| 24 | Procter & Gamble – P&G, Instituto Esporte e Educação (IEE) | Projeto Esporte na Escola | Objetivou levar o esporte como ferramenta de educação | 2011-2012 |
| 25 | MindLab | Mente Inovadora | Buscava estimular o desenvolvimento de habilidades cognitiva, social, emocional e ética por meio de jogos de raciocínio. | Março/Dezembro 2012 |
| 26 | Instituto Ayrton Senna | Gestão Nota 10 e Circuito Campeão | Objetivou elevar a qualidade da aprendizagem e buscar eficácia nos processos educacionais; garantir o desenvolvimento da leitura e escrita, cálculos matemáticos e compreensão de fenômenos naturais e sociais, buscando contribuir para a permanência do aluno na escola. | 2011 - 2012 |
| 27 | Humanidades Editora e Projetos | Coleção Ler e Ser | Objetivava fomentar o gosto pela literatura e promover melhoria no aprendizado de crianças. | 2010 |
| 28 | Fundação Instituto Miguel Calmon de Estudos Sociais e Econômicos - IMIC | Programa de Inclusão Sociodigital | Objetivou promover ações voltadas para a expansão e a potencialização do processo de inclusão sociodigital, contribuindo para o aprimoramento das ações administrativas e pedagógicas por meio da tecnologia nas escolas. | Junho/2011 – Dezembro/2012 |
| 29 | Avante | Formação dos Coordenadores Pedagógicos | Objetivou promover a sistematização de práticas e saberes entre educadores. Ao final, foi publicado um documento que norteava as ações dos coordenadores na RME. | Abril/2011 – Julho/2012 |
| 30 | Instituto Oldenburg de Desenvolvimento e o Grupo | Projeto comunitário | O objetivo principal do projeto era estimular o prazer da leitura, além da conscientização de alunos e professores da importância da formação de acervo | Abril/2005 |

| Nº | INSTITUIÇÃO | PROJETO | OBJETIVOS | PERÍODO |
|----|------------------|----------------|------------|---------|
| | Editorial Record | Alegria de Ler | literário. | |

APÊNDICE D: QUADRO SÍNTESE DA RELAÇÃO DE PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS EFETIVADAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR QUANTO A SUA NATUREZA (2005-2012)

| Nº | PARCEIROS | PROJETO | NATUREZA | EIXO | INSTRUMENTO LEGAL | FONTE |
|----|--|--------------------------------------|-------------------------------------|--|----------------------|--|
| 1 | Instituto Brasileiro de Saúde Ocular Hellen Keller e Companhia Sul América de Seguros | Projeto Sul América Saúde Ocular | Filantropia | Saúde | Acordo de Cooperação | DOM – 3.898 – 18/03/2005 |
| 2 | Faculdade São Camilo ³⁷ | Projeto Capacitação Digital | Repasse de verbas | Tecnologia | Contrato | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 3 | Instituto Íris de Responsabilidade e Investimento Social | Iguatemi transforma a vida com arte! | Responsabilidade Social Empresarial | Leitura e Escrita/Arte/Formação de professores | Convênio | |
| 4 | Instituto Íris de Responsabilidade e Investimento Social Instituto Brasil Voluntário Faculdade Salvador – FACS | Incentivo à leitura na sala de aula | Repasse de verbas | Leitura e Escrita | Convênio | |
| 5 | Instituto Bom Aluno ³⁸ | Bom Aluno | Responsabilidade Social Empresarial | | Convênio | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 6 | Fundação Educar D’Paschoal | Leia Comigo | Responsabilidade | Leitura e Escrita | Convênio | |

³⁷ Secretaria de educação promove inclusão digital. Parceria entre a prefeitura e a faculdade São Camilo. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/secretaria-de-educacao-promove-inclusao-digital-parceria-entre-a-prefeitura-e-a-faculdade-sao-camilo/>

³⁸ Prorrogada a inscrição para o programa bom aluno. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/prorrogada-a-inscricao-para-o-programa-bom-aluno/>

| Nº | PARCEIROS | PROJETO | NATUREZA | EIXO | INSTRUMENTO LEGAL | FONTE |
|----|--|--|-------------------------------------|---------------------------|---|--|
| | | | Social Empresarial | | Termo de doação | |
| 7 | Instituto TIM ³⁹ | TIM Música nas Escolas | Responsabilidade Social Empresarial | Arte | Convênio | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 8 | ONG CIPÓ ⁴⁰ | Escola Interativa | Repasse de verbas | Tecnologia | Contrato | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 9 | Organização de Auxílio Fraternal – OAF | ÚNICA – Universidade da Criança e do Adolescente. | Repasse de verbas | Tecnologia | Convênio | DOM – 3.898 – 18/03/2005 |
| 10 | Instituto Letra Viva | Viva Leitura | Responsabilidade Social Empresarial | Leitura e Escrita | Convênio | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 11 | Jornal A TARDE | A TARDE Educação | Repasse de verbas | Leitura e Escrita | Contrato | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 12 | Aymarã Edições e Tecnologia LTDA | Salvador, Cidade Educadora | Repasse de verbas | Sistema Privado de Ensino | Contrato N° 011/2010 Inexigibilidade | DOM – 5.083 06.08/03/2010 |
| 13 | Instituto Paulo Freire, IPF | Educação Continuada de Educadores do SEJA Salvador | Repasse de verbas | Formação de Professores | Convênio | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 14 | Instituto Ayrton Senna ⁴¹ | Gestão Nota 10 e | | Gestão Escolar | Convênio | Site oficial da |

³⁹ Parceria leva música às escolas. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/parceria-leva-musica-as-escolas/>

⁴⁰ Seminário apresenta projetos em educação pela comunicação. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/seminario-apresenta-projetos-em-educacao-pela-comunicacao/>

⁴¹ Escolas beneficiadas com ação barba do bem. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/escolas-municipais-beneficiadas-com-acao-do-projeto-barba-do-bem/>

| Nº | PARCEIROS | PROJETO | NATUREZA | EIXO | INSTRUMENTO LEGAL | FONTE |
|----|---|-----------------------------------|-------------------------------------|---------------|--------------------------------------|--|
| | | Circuito Campeão | | | | Secretaria de Educação |
| 15 | Fundação Instituto Miguel Calmon de Estudos Sociais e Econômicos - IMIC | Programa de Inclusão Sociodigital | Repasse de verbas | Tecnologia | Contrato | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 16 | Fundação O Boticário de Proteção à Natureza ⁴² | - | Responsabilidade Social Empresarial | Meio Ambiente | Doação | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 17 | MindLab | Mente Inovadora | Repasse de verbas | Tecnologia | Processo N°7139/2011 Inexigibilidade | DOM – 5.522 – 30/12/2011 |
| 18 | Microsoft Instituto Stefanini | Programa Aluno Monitor | Responsabilidade Social Empresarial | Tecnologia | Processo N°1778/2005 | DOM – 3.963 – 29/06/2005 |
| 19 | SCA Educandus ⁴³ | Projeto Aulas Multimídia | Repasse de verbas | Tecnologia | - | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 20 | Positivo ⁴⁴ | Mesas Educacionais | Repasse de verbas | Tecnologia | - | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 21 | IBM ⁴⁵ | KidSmart | Filantropia | Tecnologia | - | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 22 | BrinkMobil ⁴⁶ | BrinkMobil | Repasse de verbas | Tecnologia | - | Site oficial da |

⁴²Escolas recebem kit da Fundação O Boticário. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/escolas-recebem-kit-da-fundacao-o-boticario/>

⁴³ SMEC apresenta programa de educação e tecnologias inteligentes. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/smec-apresenta-programa-de-educacao-e-tecnologias-inteligentes/>

⁴⁴ SMEC investe em tecnologia educacional. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/smec-investe-em-tecnologia-educacional/>

⁴⁵Rede Municipal de Ensino ganha novos computadores infantis. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/rede-municipal-de-ensino-ganha-novos-computadores-infantis/>

⁴⁶SMEC investe em tecnologia educacional <http://educacao.salvador.ba.gov.br/smec-investe-em-tecnologia-educacional/>

| Nº | PARCEIROS | PROJETO | NATUREZA | EIXO | INSTRUMENTO LEGAL | FONTE |
|-----------|---|--|-------------------------------------|-------------------------|--------------------------|--|
| | | | | | | Secretaria de Educação |
| 23 | Grupo LEGO ⁴⁷ | Robótica Pedagógica | Repasse de verbas | Tecnologia | - | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 24 | Sangari Brasil ⁴⁸ | CTC! Ciência e Tecnologia com Criatividade | Repasse de verbas | Tecnologia | - | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 25 | Avante | Formação dos Coordenadores Pedagógicos | Repasse de verbas | Formação de Professores | - | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 26 | Humanidades Editora e Projetos ⁴⁹ | Coleção Ler e Ser | Repasse de verbas | Leitura | - | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 27 | Instituto Oldenburg de Desenvolvimento e o Grupo Editorial Record ⁵⁰ | Projeto comunitário Alegria de Ler | Doação | Leitura | - | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 28 | Procter&Gamble – P&G, Instituto Esporte e Educação (IEE) ⁵¹ | Projeto Esporte na Escola | Responsabilidade Social Empresarial | Esporte | - | Site oficial da Secretaria de Educação |
| 29 | ESPN Brasil Unicef | Caravana do Esporte | Responsabilidade Social Empresarial | Esporte | - | Site oficial da Secretaria de |

⁴⁷ Projeto Lego nas escolas. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/projeto-lego-nas-escolas-municipais/>

⁴⁸ SMEC e parceiros internacionais desenvolvem programa inovador de ciência e tecnologia nas escolas. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/smec-e-parceiros-internacionais-desenvolvem-programa-inovador-de-ciencia-e-tecnologia-nas-escolas/>

⁴⁹ Coleção ler e ser abrange quase 300 escolas da rede municipal. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/colecao-ler-e-ser-abrange-quase-300-escolas-da-rede-municipal/>

⁵⁰ Projeto alegria de ser. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/projeto-alegria-de-ler/>

⁵¹ Rede municipal ganha núcleo de esporte educacional. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/rede-municipal-de-salvador-ganha-nucleo-de-esporte-educacional/>

| Nº | PARCEIROS | PROJETO | NATUREZA | EIXO | INSTRUMENTO LEGAL | FONTE |
|-----------|--|------------------------------|--|-------------|--------------------------|--|
| | Instituto Esporte e Educação ⁵² | | | | | Educação |
| 30 | Wall Mart Ong Sons do Bem ⁵³ | Projeto Cirandando Brasil | Responsabilidade Social Empresarial | Arte | - | Site oficial da Secretaria de Educação |

Fonte: Elaboração da autora.

⁵² Professores e estudantes participam da caravana do esporte. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/professores-e-estudantes-da-rede-municipal-participam-da-caravana-do-esporte/>

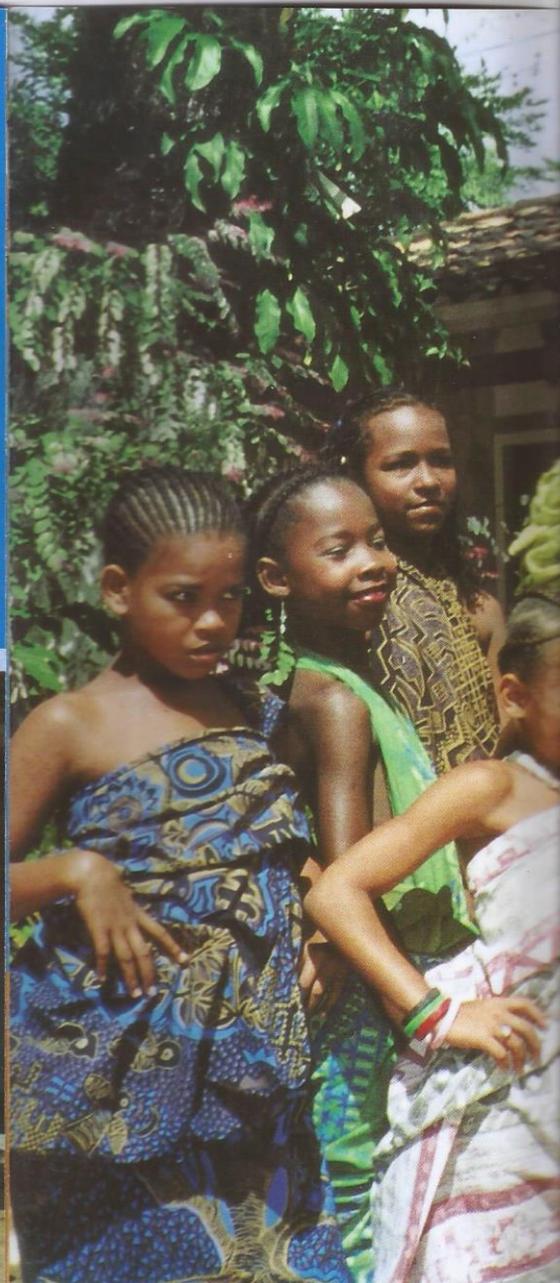
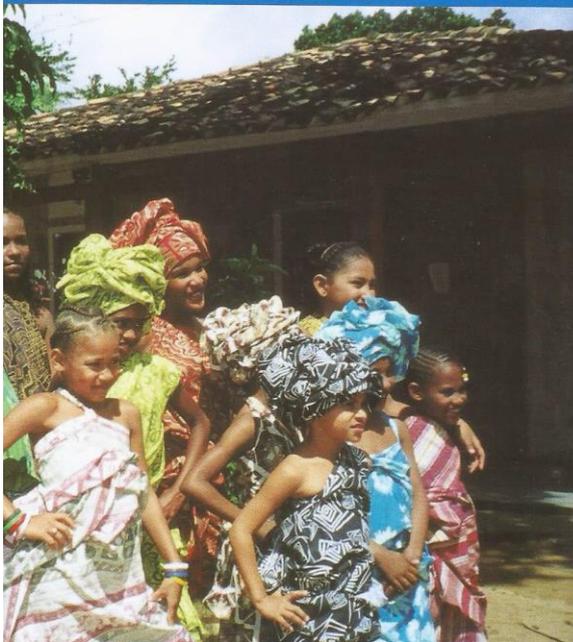
⁵³ SMEC e Walmart Brasil apoiam o resgate da cantiga de roda. <http://educacao.salvador.ba.gov.br/smec-e-wal-mart-brasil-apoiam-o-resgate-da-cantiga-de-roda/>

ANEXO A – FOLDER FÓRUM DE PARCEIROS

Fonte: Acervo da autora.

CANAIS DE ARTICULAÇÃO

O Fórum está organizado em cinco categorias: Gestão Educacional – fortalecimento do processo gestor da escola pública municipal; Comunicação e Novas Tecnologias – promoção dos recursos da comunicação na escola; Educação Ambiental – estímulo à preservação da natureza e de todas as formas de vida; Arte, Educação e Pluralidade Cultural – utilização das diferentes linguagens artísticas nos contextos étnico, histórico e cultural e Escola de Referência – propostas pedagógicas inovadoras.



Fonte: Acervo da autora.

FÓRUM DE PARCEIROS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SALVADOR

- Ajuda Social à Criança
- AmãKetu Sociedade Recreativa e Cultural
- Instituto Educativo e Cultural AmãKetu
- Associação Baiana de Síndrome de Down SER DOWN
- Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Ayê
- Associação dos Pais e Mestres de Saramantã
- Associação Picoão de Artes do Coto
- Associação Praxatum Ação Social - APAS
- Brasília
- Casa Pia e Colégio dos Orfãos de São Joaquim
- Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
- Yves de Roussan - CEDECA/BA
- Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção à Criança e ao Adolescente
- Centro de Referência Sentinela
- CETREL S/A - Empresa de Proteção Ambiental
- CIPO - Comunicação Interativa
- COELBA - Cia. de Eletricidade da Bahia/Lua Nova
- Didá - Escola de Música
- EMBASA - Empresa Baiana de Águas e Saneamento S.A.
- Empresa Editora A Tarde S.A.
- Empresa de Turismo de Salvador - EMTURSA
- Escola Criativa Odium
- Escola de Educação Percussiva - EEPI
- Esporte Clube Bahia
- Estação das Formas
- Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC
- Faculdades Integradas Olga Mettig
- Faculdade São Camilo União Social Camiliana
- Federação das Mulheres da Bahia - FMBA
- Fiat Automóveis
- Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia - FAPESB
- Fundação Cidade-Mãe
- Fundação Cultural do Estado da Bahia - FUNCEB
- Fundação Ford
- Fundação Imã Dulce/Obras Sociais Imã Dulce
- Fundação Lar Harmonia
- Fundação Roberto Marinho - Canal Futura
- Grupo Gerda - USIBA
- Instituto Nacional de Educação para a Paz - INPAZ
- Instituto Brasileiro de Saúde Ocular
- Helen Keller/Sul América Seguros
- Instituto CSA de Desenvolvimento Social
- Instituto Newton Rique
- J.P. Lemann Foundation
- LEBRAM Construtora S/A
- Lions Clube Itaipara
- Liceu de Artes e Ofícios da Bahia
- Ministério da Educação e Cultura/Conselho Brasileiro de Oftalmologia - MEC/CBO
- Ministério da Educação e Cultura/FUNDESCOLA
- Ministério da Educação e Cultura/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - MEC/FNDE
- Ministério da Educação e Cultura/Ministério da Saúde/Sociedade de Otolgia
- Fundação Otorinolaringologia
- Ministério da Educação e Cultura/PROINFO
- Ministério da Saúde
- Núcleo de Resgate e Preservação da Cultura Afro-Brasileira - OMI-DUDU Artes
- Núcleo de Atendimento à Criança com Paralisia Cerebral - NACPC
- Organização de Auxílio Fraternal - OAF
- Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos/PROCON
- Secretaria Municipal da Fazenda - SEFAZ
- Secretaria Municipal de Habitação - SEHAB
- Subsecretaria de Defesa Civil - CODESAL
- Secretaria Municipal de Infra-Estrutura
- Superintendência de Parques e Jardins - SPJ
- Instituto Souza Cruz
- Secretaria Municipal de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente - SERLAM
- Secretaria Municipal de Saúde
- Secretaria Municipal de Serviços Públicos - SALVAMAR
- Secretaria Municipal de Transportes Urbanos
- Superintendência de Engenharia de Tráfego - SET
- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC
- Sociedade Cruz Santa Ilê Axé Opô Afonjá
- Sociedade Cultural, Recreativa e Carnavalesca Malê Debalê
- Universidade Federal da Bahia/CEAO/CEAFRO
- Universidade Federal da Bahia/Departamento de Psicologia
- Universidade Federal da Bahia/Escola de Dança
- Universidade Federal da Bahia/ISPP/Idêre
- Universidade Federal da Bahia/ISPP/PRADEM
- Wáspar
- VITAE
- Secretaria Municipal de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente/Instituto SPJ/Souza Cruz
- VEGA BAHIA Tratamento de Resíduos S.A.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR

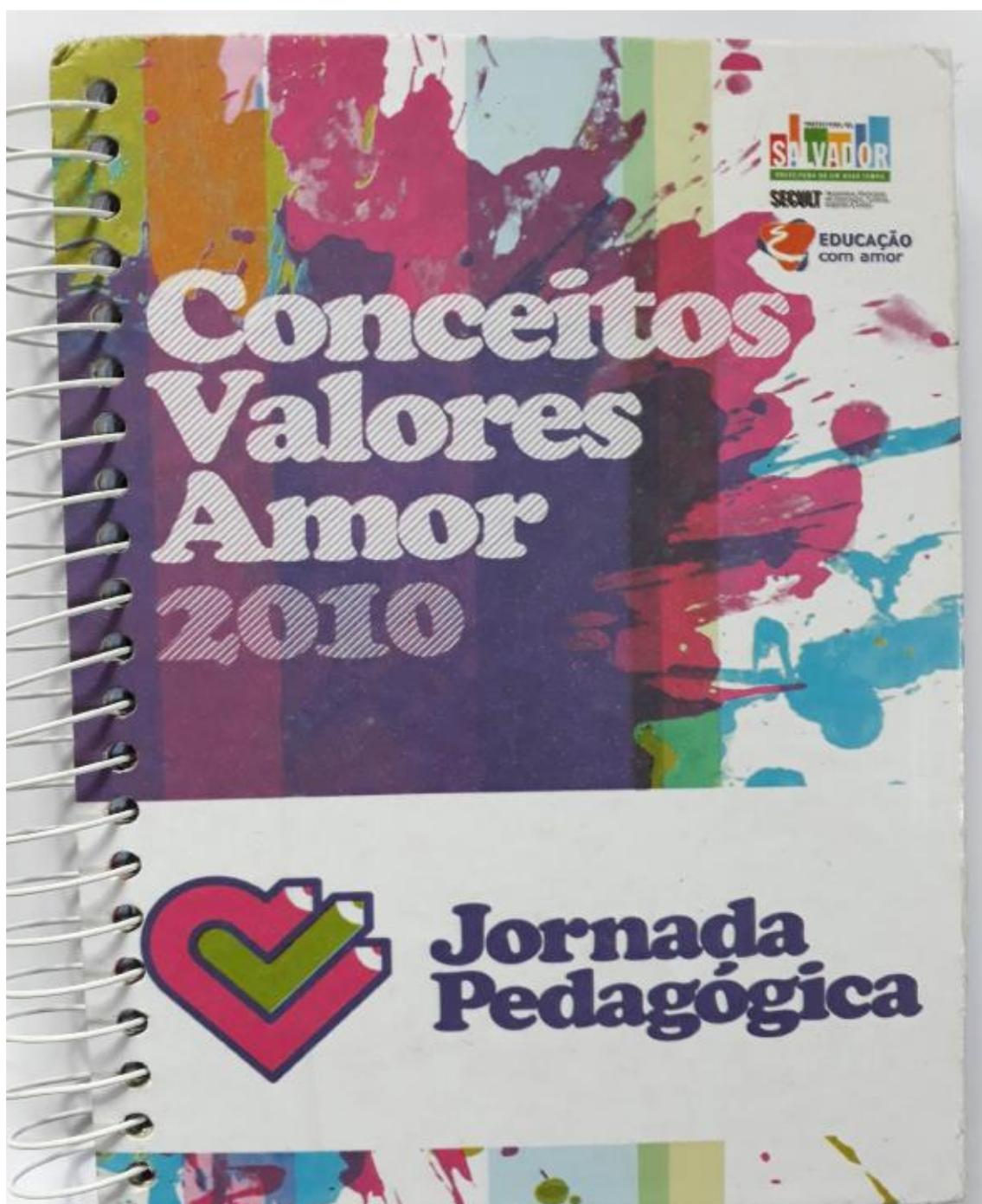
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO E CULTURA

FÓRUM DE PARCEIROS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

SALVADOR
A CAPITAL DA ALEGRIA
Secretaria Municipal da Educação e Cultura

BEM ME QUER
AÇÃO EDUCATIVA E CULTURAL DE PRESERVAÇÃO DE ESCOLA

SALVADOR
A CAPITAL DA ALEGRIA

ANEXO B – PROGRAMA DA JORNADA PEDAGÓGICA 2010

Fonte: Agenda Pedagógica SECULT, 2010. (Registro de: SOUZA, 2018, p.303).

Programas

CIDADE EDUCADORA

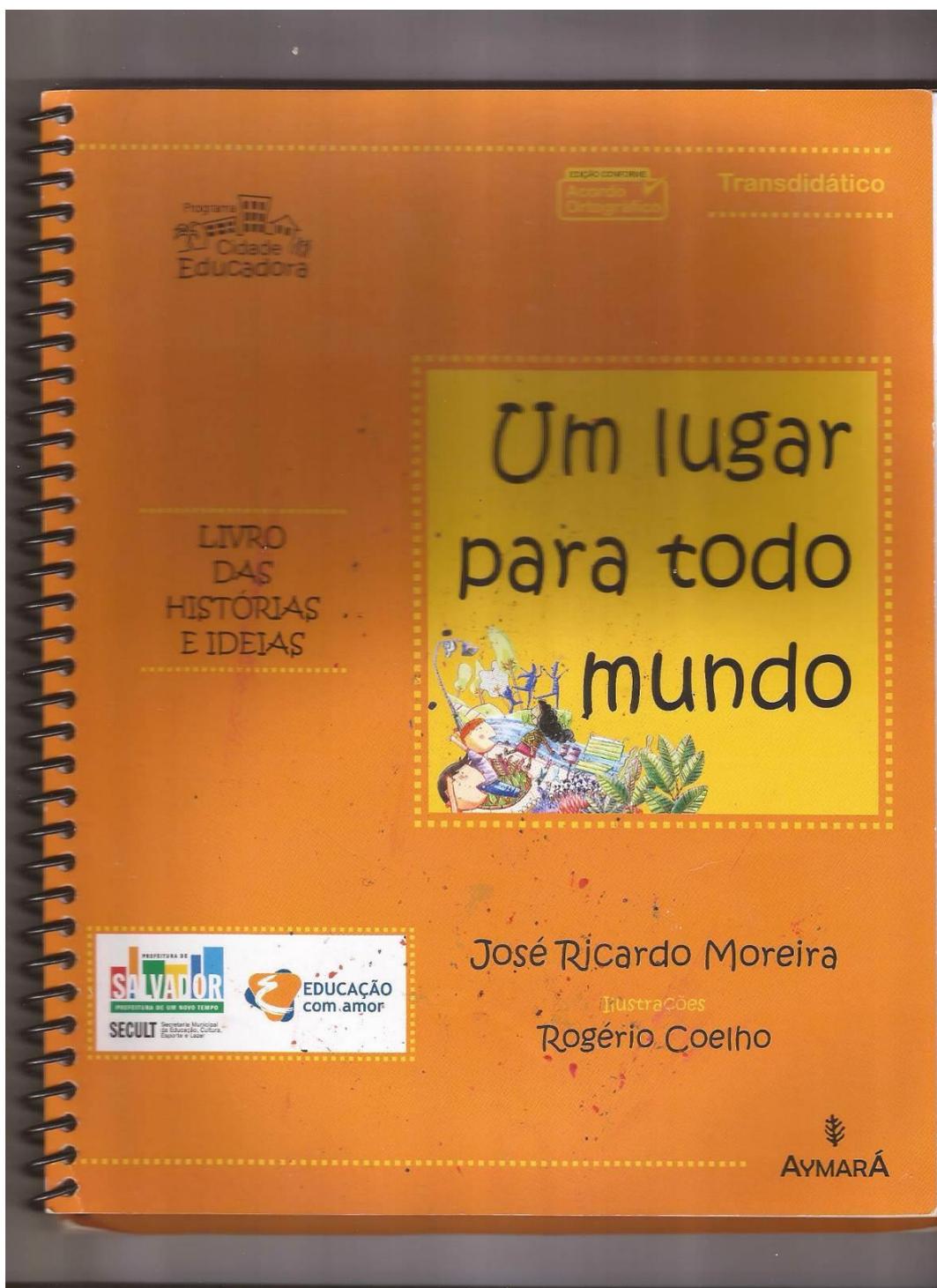
Em 2008, em atendimento à meta global: “Elevação do desempenho acadêmico em no mínimo 80% até dezembro de 2008” e, como ação impactante para o Ano Municipal da Alfabetização em consonância com o decreto nº 17.649 de 31 de agosto de 2007, a SECULT adquiriu a Coleção Cidade Educadora, material que parte da literatura para abordar conteúdos essenciais e os temas transversais, o que possibilita discutir a realidade da escola, da família, da comunidade e do município, bem como auxilia no processo de aquisição da base alfabética e incentivo à leitura.

O Programa atende a 100% dos alunos dos Ciclos de Aprendizagem I e II, incluindo a formação continuada dos professores destes segmentos de ensino e acompanhamento pedagógico para a utilização do material em todas as unidades contempladas.

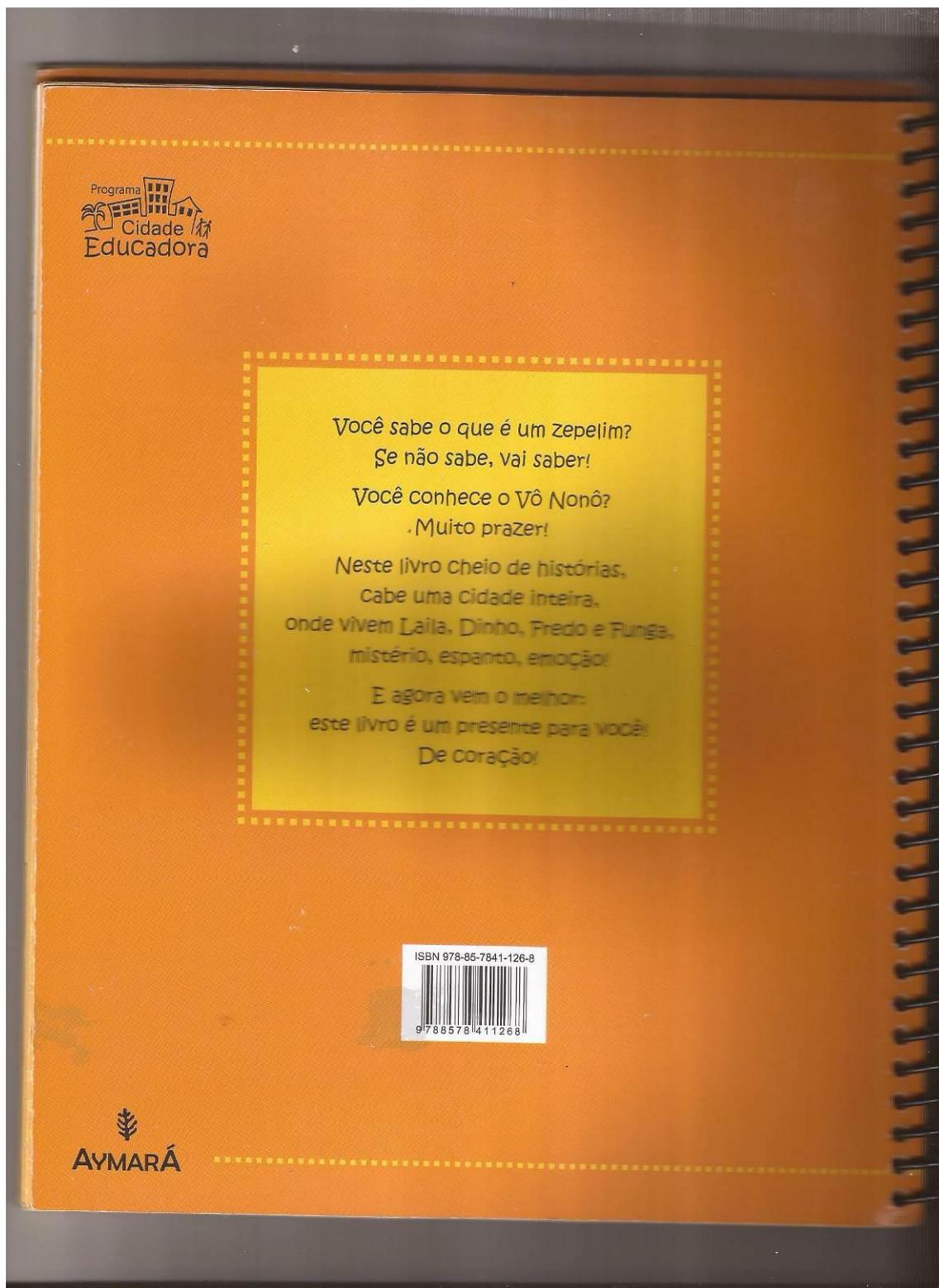


Fonte: Agenda Pedagógica SECULT, 2010. (Registro de: SOUZA, 2018, p.303).

ANEXO C – LIVRO DO PROGRAMA CIDADE EDUCADORA – LARANJA



Fonte: Acervo da autora.



Fonte: Acervo da autora.

ANEXO D – JORNAL EDUCAÇÃO EM PAUTA

ANO I Nº 1 - ABRIL DE 2009

3

EDUCAÇÃO



CIDADE EDUCADORA SECRETARIA IMPLANTA PROGRAMA EM TODA A REDE

Desenvolvido pela primeira vez em Salvador no ano passado, o Programa Cidade Educadora entra em 2009 atendendo a cerca de 98 mil alunos das escolas municipais. Com o sucesso da iniciativa, a Secretaria Municipal da Educação e Cultura (SMEC) resolveu ampliar o programa para todas as escolas da rede, com turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

No ano passado, 60 mil estudantes conheceram os personagens Laila, Seu Nonô, Lucas, Haruê e toda a turma que faz parte das histórias que estão nos livros da Coleção Cidade Educadora, com quem viveram grandes histórias. Segundo a SMEC, o programa rendeu bons resultados porque incentiva o aluno a ler por meio da utilização de temas transversais e atividades lúdicas. A continuidade e ampliação do programa são consequência da demanda apresentada pelos próprios educadores que vêm aplicando a metodologia.

A Secretaria destaca ainda que o foco da ação é a transformação da realidade local que se dá por meio da utilização de recursos físicos, humanos e teóricos, que criem elementos

capazes de garantir aos professores, alunos e comunidade o acesso permanente à educação. A principal meta é elevar a qualidade do ensino de Salvador com uma formação integral.

O Programa Cidade Educadora inclui formação continuada de professores, desenvolvimento de projetos envolvendo escola e comunidade e integração com as ações sociais e ambientais do município. Nos livros da Coleção adotados pelas escolas municipais soteropolitanas, a literatura é a base não apenas para abordar conteúdos curriculares, mas também para ensinar valores como cidadania, ética e respeito mútuo. Outra característica é a transdisciplinaridade, uma vez que, partindo das temáticas abordadas nas histórias, o professor pode trabalhar globalmente conteúdos didáticos em sala de aula.

Capacitação

Na Jornada Pedagógica 2009, realizada em fevereiro pela Secretaria da Educação de Salvador, cerca de 6 mil professores, diretores e coordenadores de escolas

soteropolitanas participaram de palestras, oficinas e cursos de formação sobre os mais diversos temas, dentre os quais os que tratavam de ações do Programa Cidade Educadora. Na ocasião, foram transmitidas aos educadores estratégias para exploração das histórias, personagens, temas para as aulas e ideias para trabalhar os livros com as crianças.

A professora Maria das Graças de Oliveira, da Escola Municipal Milton Santos, do bairro de Valéria, utiliza o material três vezes por semana, desde setembro de 2008, e afirma que já é possível perceber a diferença: "Por conta do interesse pelo livro, a participação dos alunos em sala de aula melhorou muito. As crianças discutem os temas entre si e vivenciam as histórias".

O coordenador pedagógico da SMEC, Manoel Calazans, assegura que os livros adotados pela Secretaria vem somar ao esforço de professores, alunos, comunidade e familiares para a formação de cidadãos responsáveis, solidários e multiplicadores. "A transformação de uma comunidade por intermédio da educação é um processo gradativo, mas estamos no caminho certo," completa.

Fonte: Acervo da autora.