



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação Popular

**MERCADO E EDUCAÇÃO: a política do Instituto Ayrton
Senna no município de Cabedelo/PB**

PRISCILA DOS SANTOS FERREIRA DIAS

JOÃO PESSOA
2009

PRISCILA DOS SANTOS FERREIRA DIAS

**MERCADO E EDUCAÇÃO: a política do Instituto Ayrton Senna no
município de Cabedelo/PB**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para titulação de Mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais

Orientador: Professor Dr. Luiz de Sousa Junior

**JOÃO PESSOA - PB
2009**

D541m Dias, Priscila dos Santos Ferreira
 Mercado e Educação: a política do Instituto Ayrton Senna no
 município de Cabedelo-PB / Priscila dos Santos Ferreira Dias - João
 Pessoa, 2009.
 125p.
 Orientador: Luiz de Sousa Junior
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE
 1. Política Educacional. 2. Desenvolvimento Humano - Instituto
 Ayrton Senna - Cabedelo (PB). 3. Educação - desempenho -
 Cabedelo (PB).

UFPB/BC

CDU: 37.014.5(047)

PRISCILA DOS SANTOS FERREIRA DIAS

**MERCADO E EDUCAÇÃO: a política do Instituto Ayrton Senna no
município de Cabedelo/PB**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba como requisito para titulação de Mestre em Educação na linha de Políticas Educacionais

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Luiz de Souza Junior
Orientador

Professor Doutor Roberto Jarry Richardson
Membro (Interno)

Professor Doutor Antonio Lisboa Leitão de Souza
Membro (Externo)

Professora Doutora Maria Salete Barboza de Farias
Membro (Suplente)

"Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda..."

(Cecília Meireles)

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Espiritualidade Superior por ter me concedido a oportunidade e a coragem de iniciar esta caminhada.

A Mamãe Juçara e a Irmã (Dani Dias) por nunca terem deixado de acreditar em mim, incentivando-me a seguir em frente para alçar o vôo de uma Águia.

Ao meu Pai Daniel pelas palavras de incentivo no transcorrer desse trajeto.

Aos meus avós Nayr da Silva Santos (*in memorian*); Jorge Theóphilo dos Santos e Deny Ferreira Dias por terem concebido meus pais para que hoje eu aqui esteja.

A todos os meus amigos que compreenderam as minhas ausências, compartilharam momentos de estudo para ficarem juntos de mim e que nunca deixaram de me incentivar.

Ao meu orientador Luiz Junior pela paciência e companheirismo, acima de tudo pela atenção e dedicação.

A Professora Marisete Fernandes que desde o primeiro dia em que nos conhecemos me deu o seu apoio e compartilhou comigo a sua Fé no meu potencial.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB que contribuíram com seus valores e conhecimentos para o meu crescimento pessoal e profissional.

Aos colegas de turma do Mestrado e Doutorado, pela amizade, convívio, críticas e sugestões sempre oportunas e pertinentes.

A todos os colegas da Secretaria de Educação do município de Cabedelo/PB e da Escola Municipal Maria José Veríssimo de Andrade – Cabedelo/PB pelo profissionalismo, colaboração e dedicação na condução desta pesquisa.

RESUMO

No início do século XXI a política educacional brasileira se consolidou no cenário mercantilista influenciada pela economia global e esse não foi um fenômeno característico apenas no âmbito privado. Abordando a teoria de quase-mercado foi evidenciado um modelo de gestão educacional focado no desempenho, desenvolvido na esfera pública. Neste estudo o ideário neoliberal brasileiro emerge com a implantação do PDRAE, no governo FHC, que potencializando o Estado Mínimo contribui com a disseminação de organizações não-governamentais para cumprir as competências do Estado. Surge nesse contexto o IAS – Instituto Ayrton Senna, cuja filosofia pautada no desenvolvimento humano e a práxis sustentada na utilização de tecnologias sociais voltadas para a educação, efetivando parceria junto aos sistemas públicos de ensino. Objetivando uma análise avaliativa do desempenho do SME – Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo/PB, aonde desde 2001 o IAS atua com a execução da sua política educacional na primeira fase do ensino fundamental através dos Programas que compõem a Rede Vencer. Esta pesquisa apresenta os resultados obtidos no referido município pautado no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e na Taxa de Reprovação (TR) segundo o INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações. Desde a adesão aos instrumentos e tecnologias de intervenção sócio-educacional do IAS, bem como na mensuração dos índices do INEP, é explícita a relevância de considerar a taxa de reprovação nas séries iniciais uma variável de suma importância para traçar estratégias de controle e acompanhamento dos processos pedagógicos visando a potencialização dos referenciais de qualidade do ensino e conseqüente ascensão do IDH-E do município, na lógica do Estado Gerencial. A conclusão deste trabalho aponta que ocorreu significativa melhoria do desempenho do SME de Cabedelo/PB quando analisado a partir do IDEB, porém segundo referências dos indicadores demográficos e Edudata Brasil tais resultados apresentam discrepâncias em sua base de dados, comprometendo qualitativamente os resultados obtidos.

Palavras-chave: Educação. Mercado. Instituto Ayrton Senna.

ABSTRACT

In the beginning of the XXIst century, Brazilian educational policy has been consolidated in the mercantilist scenario influenced by the global economy and this was not a characteristic phenomenon only in the private ambit. Approaching the theory of quasi-market it was evidenced a model of educational management focused in performance, developed in the public sphere. In this study, neoliberal ideas emerge with the creation of PDRAE, in FHC government, that potentializing the Minimum State contributes with the dissemination of non-governmental organizations to accomplish the competeces of State. In this context appears IAS – Ayrton Senna Institute, whose philosophy based on human development and praxis supported by the use of social technologies directed to education, making a partnership with public systems of teaching. Aiming an evaluative analysis of the performance of Cabedelo/PB SME – Municipal Teaching System, where since 2001 IAS works with its educational policy in the first phase of fundamental education through Programs that constitute the Win Web. This research presents results obtained in the mentioned town based on the IDEB – Basic Education Development Index and the Failure Rate (TR) according to INEP – Anísio Teixeira National Institute of Educational Researches and SIASI – Ayrton Senna Institute System of Information. Since the usage of instruments and technologies of social-educational intervention of IAS, as well as in the measurement of INEP indexes, it is explicit the relevance of considering the failure rate in the beginning grades as a variable of great importance to draw strategies of control and followup of the pedagogic processes, aiming the enhancing of the references of quality of teaching and consequent rise of IDH-E in the town, in the Management State logic. Conclusion points out that there was a significative improvement of the performance of Cabedelo/PB SME when analyzing from IDEB, but according to references of demographic indicators and Edudata Brasil the numbers are different in their database, thus, qualitatively compromising the obtained results.

Key-words: Education. Market. Ayrton Senna Institute.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organizações Não Governamentais
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDIAE	Exame Nacional e Análise de Indicadores de Desempenho Global
SIASI	Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informação
SME	Sistema Municipal de Ensino
UNESCO	União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	16
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO II	22
ESTADO, QUASE-MERCADO E POLÍTICA EDUCACIONAL	22
2.1 O Estado Moderno e o ideário liberalista	22
2.2 Compreensão da Teoria do Estado	25
2.3 <i>Welfare State</i> : da sua origem à crise no século XX	28
2.4 A inter-relação entre Estado, Mercado e Política Educacional	31
2.5 Mercantilização da educação	34
2.6 Quase-mercado educacional	36
CAPÍTULO III	44
A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NOS ANOS 90	44
3.1 O Banco Mundial e a Educação do Brasil	44
3.2 A política educacional frente à crise econômica brasileira na década de 1990	50
3.3 O Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) e sua relação com a política educacional brasileira	55
CAPÍTULO IV	65
O INSTITUTO AYRTON SENNA E A EDUCAÇÃO DO BRASIL NO SÉCULO XXI	65
4.1 Apresentando o Instituto Ayrton Senna	65
4.2 A concepção de Educação do Instituto Ayrton Senna	67
4.3 O Instituto Ayrton Senna e a educação brasileira sob a ótica do desenvolvimento humano	70
CAPÍTULO V	76
O INSTITUTO AYRTON SENNA NO MUNICÍPIO DE CABEDELO/PB	76
5.1 Situando o município de Cabedelo/PB	77
5.2 Um breve histórico	79

5.3 O SME - Cabedelo/PB	79
5.4 A política do IAS e as intervenções na gestão educacional de Cabedelo/PB	85
5.5 Os resultados de desempenho em Cabedelo/PB junto ao Instituto Ayrton Senna	87
5.6 O Índice de Desempenho da Educação Brasileira (IDEB) e a realidade educacional de Cabedelo	91
5.7 Relação do desempenho acadêmico das séries iniciais do Ensino Fundamental em Cabedelo/PB entre o INEP/MEC e o SIASI/IAS	97
CAPÍTULO VI	101
CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	114
Anexo 1 - Acompanhamento Mensal I	115
Anexo 2 - Acompanhamento mensal I - Série Inicial	116
Anexo 3 - Perfil da turma II	117
Anexo 4 - Acompanhamento de Leitura e Escrita - 2005	118
Anexo 5 - Acompanhamento de Leitura e Escrita - 2007	119
Anexo 6 - Controle Final do Desempenho dos Alunos - 2005	120
Anexo 7 - Controle Final do Desempenho dos Alunos - 2007	121
Anexo 8 - Projeto de Acompanhamento de ex-alunos do PAB	122
Anexo 9 - IDEB - PB 1ª Fase Ensino Fundamental	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Funções Docentes por Zona e Formação – SME Cabedelo/PB (2007)	82
Tabela 2	Índice de reprovação das séries iniciais do ensino fundamental, nos anos 2005 e 2007	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Vista aérea do município de Cabedelo	77
Figura 2	Acompanhamento Mensal I	115
Figura 3	Acompanhamento mensal I - Série Inicial	116
Figura 4	Perfil da turma II	117
Figura 5	Acompanhamento de Leitura e Escrita - 2005	118
Figura 6	Acompanhamento de Leitura e Escrita - 2007	119
Figura 7	Controle Final do Desempenho dos Alunos - 2005	120
Figura 8	Controle Final do Desempenho dos Alunos - 2007	121
Figura 9	Projeto de Acompanhamento de Ex-alunos do PAB	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 4.1	Momentos de implantação das intervenções sociais e educativas	73
Quadro 5.1	Evolutivo de Matrícula do SME – Cabedelo/PB - Ensino Fundamental	80
Quadro 5.2	Indicadores Socioeconômicos	83
Quadro 5.3	Índices de desenvolvimento humano	84
Quadro 5.4	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	93
Quadro 5.5	Resultado da Prova Brasil – SME Cabedelo/PB	93
Quadro 5.6	Taxas de Rendimento do Diurno - Sistema Municipal de Ensino - Cabedelo/PB	94
Quadro 5.7	Matrículas em Turmas de Correção de Fluxo - Rede Municipal	95
Quadro 5.8	Taxa de Reprovação 2006/2007	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1	Índice de reprovação das séries iniciais do ensino fundamental, nos anos 2005 e 2007	89
Gráfico 5.2	Resultado do IDEB 2005/2007 da 1ª fase do Ensino Fundamental de Cabedelo/PB	96

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como principal objetivo analisar a presença do Instituto Ayrton Sena (IAS) na formulação e execução de políticas educacionais para a educação básica no município de Cabedelo, estado da Paraíba.

A construção desta pesquisa foi resultado de minha trajetória na educação municipal daquele município, onde iniciei a carreira no final dos anos 1990 e pude acompanhar as mudanças na gestão educacional no decorrer de uma década atuando em diversas funções desde que ali cheguei – professora de educação física; gestora escolar; vice-presidente do Conselho Municipal de Educação; presidente do Conselho de Acompanhamento e Controle Social/FUNDEF e Presidente do Conselho Municipal de Gestores Escolares – e que muito contribuíram para o meu crescimento profissional.

A participação nos espaços de discussão sobre gestão educacional no município de Cabedelo levou-me a indagar diversas questões acerca do referencial de qualidade dado ao processo de acompanhamento do então sistema de ensino, bem como das diretrizes no que diz respeito aos resultados acadêmicos obtidos, pois tinha claro que o termo de adesão às ações de gestão do Instituto Ayrton Senna teria sido, em 2001, um marco na educação cabedelense.

Até então, muito se falava do Programa de Aceleração do IAS que foi adotado no Estado da Paraíba por uma grande parcela dos seus municípios. Os demais programas surgiram de maneira inovadora para uma pequena parte dessa parcela, sendo um modelo pré-concebido de acompanhamento das estruturas educacionais locais – Rede Vencer e Gestão Nota 10 - com características de gerenciamento administrativo empresarial.

Na época da adesão, em 2001, Cabedelo não seria o único a efetivar a parceria com o IAS. Outros noventa e cinco municípios¹ naquele mesmo ano

¹ Alagoinha; Araçagi; Araruna; Areia; Areial; Alagoa Grande; Barra de Santa Rosa; Bananeiras; Boa Ventura; Brejo da Cruz; Brejo dos Santos; Cacimba de Dentro; Cajazeiras; Caldas Brandão; Camalaú; Campina Grande; Campo de Santana; Capim; Catingueira; Catolé do Rocha; Conceição; Congo; Coremas; Cubati; Cuité; Curral Velho; Desterro; Diamante; Dona Inês; Guarabira; Ibiara; Igaraci; Imaculada; Itabaiana; Itaporanga; Itatuba; Jericó; Ingá; João Pessoa; Juripiranga; Junco do Seridó; Juru; Lagoa; Lagoa de Dentro; Mari; Mamanguape; Manaíra; Marizópolis; Mogeiro; Monteiro; Nazarezinho; Nova Floresta; Ouro Velho; Olho D'Água; Prata; Patos; Pedra Branca; Pedra de Fogo; Piancó; Pirpirituba; Pombal; Princesa Isabel; Queimadas; Riachão do Bacamarte; Riacho dos

adotaram os programas do Instituto, porém quatro anos após a implementação dos programas de acompanhamento, apenas o município de Cabedelo permaneceu com a efetividade de todos os programas de educação formal disponibilizados no Estado da Paraíba – Acelera, Se Liga, Circuito Campeão e Gestão Nota 10.

A partir dessa constatação uma questão tornou-se para mim instigante: Diante da aplicação das tecnologias sociais do IAS que resultados qualitativos foram colhidos pelo sistema de ensino do município de Cabedelo?

Com efeito, os indicadores educacionais apontam mudanças nos resultados dos dois últimos anos, mas quando analisado o desempenho qualitativo do sistema esses resultados não mostram, aparentemente, efeitos significativos. As possíveis causas desse fenômeno ainda não foram avaliadas e aprofundadas, mas é o que este estudo propõe considerando as suas dimensões conceituais e os resultados apresentados diante dos índices do Ministério da Educação e Cultura – MEC e a Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informação - SIASI.

Conhecer inicialmente a realidade da política educacional brasileira e o surgimento do Instituto Ayrton Senna neste cenário torna-se indispensável para a compreensão contextual da educação em Cabedelo/PB que incorporou não apenas o discurso, mas os moldes de uma estrutura cujas características reproduzem o marco neoliberal que se disseminou na estrutura societária brasileira.

Nesse sentido, a compreensão do papel do Estado, suas relações com o mercado e os efeitos do neoliberalismo na educação brasileira são elementos indispensáveis para a apreensão do objeto de estudo em toda a sua plenitude.

Assim, ocorreu-me a preocupação de contextualizar tais aspectos para finalmente discutir os seus reflexos na educação do município, evidenciando, ao que tudo indica, uma práxis que se distancia da educação emancipatória e libertária capaz de promover o desenvolvimento a partir da construção de valores sócio-culturais e de uma sociedade politizada capaz de conduzir o seu próprio crescimento.

Creio ser necessário alguns esclarecimentos de caráter metodológico. O tema focado nesta pesquisa foi tratado a partir do materialismo dialético. Tal postura metodológica tornou-se necessária na medida em que a lógica dialética, sobretudo a partir do pensamento de Marx, considera a matéria a partir de um processo investigativo que sempre se encontra aberto para transformações por meio de pesquisas contínuas.

A dialética marxista consiste em algo específico, pois ao relacionar estrutura e superestrutura, nega o atual bloco histórico, apontando para um horizonte de valores humanos que, na sociedade atual existem apenas potencialmente: a igualdade e justiça social entre os homens (NOSELLA & BUFFA, 2005:361).

Em termos gerais, a dialética obedece a princípios diferentes dos silogismos formais. Os argumentos da dialética dividem-se em três partes: a tese, a antítese e a síntese. A tese refere-se a um argumento que se expõe para ser impugnado ou questionado; a antítese é o argumento oposto à proposição apresentada na tese e a síntese é uma fusão das duas proposições anteriores que retêm os aspectos verdadeiros de ambas as proposições, introduzindo um ponto de vista superior (RICHARDSON, 1999:45).

O materialismo dialético é tido como ciência por aqueles que o adotam para interpretar fenômenos sociais. É apresentado a partir de dois princípios fundamentais: conexão universal e movimento permanente e do desenvolvimento. Utilizou-se o princípio do movimento e desenvolvimento para a interpretação do fenômeno estudado, onde segundo este tudo está em movimento. A fonte do movimento e do desenvolvimento são as contradições internas de um objeto ou fenômeno. A causa do desenvolvimento da sociedade e da natureza está nelas, não fora (RICHARDSON, 1999:47).

Tendo o princípio do desenvolvimento e movimento como propulsor deste estudo e sabendo que o método dialético é pautado em princípios, leis e categorias, definiu-se essas duas últimas pautadas na lei da transformação da qualidade em quantidade (vice-versa) e na categoria essência/aparência onde os precursores deste método evidenciam que não pode haver ciência sem a análise dos elementos que compõem essa categoria.

As categorias são os instrumentos metodológicos da dialética para analisar os fenômenos da natureza e da sociedade. Portanto, são fundamentais para o conhecimento científico e indispensáveis nos estudos de qualquer ciência social.

Ainda de acordo com Richardson (1999), e com relação ao uso de categorias pelo presente estudo, tem-se como ponto de partida que o conjunto de características superficiais (aparência) do fenômeno ora abordado neste estudo seriam os programas que o compõem, as tecnologias sociais nele utilizadas e a sua base filosófica. E o aprofundamento do fenômeno (essência) trataria das características político-econômicas do Instituto Ayrton Sena *versus* a realidade sócio-educacional de Cabedelo/PB através do desempenho do seu sistema de ensino.

Os procedimentos adotados procuram inicialmente descrever a política educacional do IAS a partir da contextualização do cenário socioeconômico do país até a compreensão filosófica que norteia à práxis do Instituto. Após a descrição do fenômeno estudado, considerando a sua natureza, características e causas, tem-se o levantamento de dados como próximo eixo norteador, pois a partir dele se consolida a construção da análise proposta no principal objetivo dessa pesquisa.

Retornando à afirmação de Marx², é preciso distinguir a fase de investigação da fase de exposição. Na fase de investigação, a totalidade histórica está presente apenas intencionalmente, porque, nesse primeiro momento, o que importa é “[...] captar detalhadamente a matéria, analisar as várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima” (NOSELLA & BUFFA, 2005:363).

A partir dessa concepção metodológica, este estudo apóia-se em pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se de farta documentação, incluindo tabelas, gráficos e outros instrumentos disponibilizados pela base de dados do Instituto Ayrton Sena e do MEC, sem tratamento analítico. Utilizaram-se procedimentos de cunho analítico-descritivo, de natureza qualitativa, para analisar os referenciais estatísticos postos à disposição da pesquisa com vistas à construção da análise do fenômeno em questão. Esses dados quantitativos serviram como elementos norteadores da investigação realizada. Optou-se pelo foco qualitativo por

² MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Os economistas, v1. p. 20.

este possibilitar a interação e movimento dos elementos que compõem a pesquisa, na intenção, ainda, de se analisar a natureza do fenômeno estudado levando em conta a sua complexidade e suas peculiaridades.

A pesquisa rejeitou como uma falsa dicotomia a separação entre os estudos 'quantitativos' e 'qualitativos', ou entre o ponto de vista 'estatístico' e 'não estatístico'. Além disso, não importa o quão precisas sejam as medidas, o que é medida continua a ser uma qualidade (GOODE & HATT *apud* RICHARDSON, 1999:79).

Os dados, coletados na Secretaria de Educação do município de Cabedelo/PB referem-se às informações oficiais do desempenho do Sistema Municipal de Ensino junto ao MEC e ao Sistema de Informação do IAS (SIASE). E assim, o levantamento estatístico dos resultados avaliativos permitirá a consolidação dos aspectos conclusivos da pesquisa, possibilitando a apresentação da síntese a partir do aprofundamento teórico dos fatores (índices de aprovação e reprovação do SME; desempenho avaliativo; percentual de aprendizagem discente no SME, dentre outros) que envolvem o fenômeno em questão.

O recorte temporal deste estudo compreende o período entre 2001 a 2008, em que foi efetivado o termo de adesão entre o município de Cabedelo/PB e o IAS.

Assim, este estudo foi subdividido em cinco capítulos que se complementam entre si, com o intuito maior de compor o contexto que dimensiona a práxis do Instituto Ayrton Senna na educação brasileira. Nesse sentido a maior preocupação neste momento foi a de agrupar elementos argumentativos que viessem a respaldar a base da análise qualitativa acerca da realidade educacional do Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo/PB.

O segundo capítulo apresenta uma discussão crítica acerca do entendimento do papel do Estado diante do cenário histórico transcorrido ao longo dos séculos, tendo em vista que a organização da sociedade ocidental foi influenciada por um conjunto de valores determinados por pensadores, políticos e fatos. Objetiva ainda construir um referencial teórico que permita compreender as interrelações entre estado e mercado e as contemporâneas formas de subsunção do público ao privado a partir do conceito de quase-mercado na esfera educativa.

O terceiro capítulo enfoca os efeitos do neoliberalismo na educação, as recentes reformas do estado brasileiro e os seus impactos socioeconômicos. Nesse capítulo pretende-se apresentar e discutir a interferência das políticas internacionais na política educacional local, no contexto do que veio se convencionar de fenômeno da globalização e da consolidação do neoliberalismo no bojo da sociedade brasileira no início do milênio desde as intervenções do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, ou simplesmente Banco Mundial, até a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE.

As bases filosóficas e conceituais do Instituto Ayrton Senna e sua política para a educação são expostas no quarto capítulo que tem como objetivo, ainda, situar a presença do Instituto na formulação e execução dessas políticas no contexto da educação brasileira. Na constituição do quase-mercado educacional importa compreender como o Instituto constrói sua concepção de intervenção social de modo que se possa entender, de maneira mais abrangente, as práticas e tendências do IAS, para que posteriormente tais informações sirvam como suporte teórico das análises estruturais deste trabalho.

Por fim, o capítulo cinco aborda os resultados da pesquisa empírica e aglutina de forma crítica os eixos embasadores deste trabalho que tem como objetivo central analisar os impactos da política educacional do Instituto Ayrton Senna no Sistema Municipal de Ensino (SME) de Cabedelo/PB. Nesse sentido, foram apresentados os dados referentes ao desempenho do SME de Cabedelo/PB segundo a base de dados do Sistema de Informações do Instituto Ayrton Senna (SIASI) e do INEP a fim de efetivar uma analogia entre os resultados obtidos no Instituto Ayrton Senna e as informações oficiais do Ministério da Educação. Com base no índice de reprovação do IAS tratou-se de contextualizar a realidade do município no que diz respeito ao desenvolvimento da sua política educacional nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir dos programas e tecnologias sociais apresentados pelo Instituto Ayrton Senna e efetividade junto aos resultados oficiais vinculados pelo MEC.

Ao final são apresentadas as conclusões gerais do trabalho quanto à intervenção do IAS no município de Cabedelo e sinalizações quanto a possíveis inovações na relação educação, estado e mercado.

CAPÍTULO II

ESTADO, QUASE-MERCADO E POLÍTICA EDUCACIONAL

Neste capítulo, teve-se a intenção de apresentar uma discussão crítica acerca do entendimento do papel do Estado diante do cenário histórico transcorrido ao longo dos séculos, tendo em vista que a organização da sociedade ocidental foi influenciada por um conjunto de valores determinados por pensadores, políticos e fatos.

Sendo assim, para uma melhor compreensão da contemporaneidade é imprescindível abordar as tendências filosóficas que marcaram as transformações políticas que compuseram a Teoria do Estado. Para aprofundar a questão que trata a relação mercado-educação expôs-se a estrutura do Estado moderno e do *Welfare State* com a preocupação maior de direcionar os eixos temáticos contidos nesta parte para o embasamento do foco deste estudo.

Por fim, tratar a relação Estado, Mercado e Política Educacional seria o ápice contextualizador deste primeiro momento aguçando nos sentidos do leitor uma transposição de análises reflexivas que culminam na atualidade com as consequências do neoliberalismo na educação brasileira.

2.1 O Estado Moderno e o ideário liberalista

Até historicamente alcançarmos a contextualização do Estado Moderno, a Sociedade passou por estágios elementares que podem ser caracterizados em etapas cronológicas distintas: a Sociedade Nômade, o Estado-Cidade, o Império e o Estado Feudal. O processo de transição entre este último e o Estado Liberal ocorreu durante um período secular, onde foram evidenciadas disputas ideológicas para a afirmação da hegemonia dos detentores do Poder (BOBBIO, 2000).

No fim do século XVI com a dissolução da ordem feudal, a sociedade no ocidente passou a vivenciar a liberdade dos servos do sistema feudalista, o que os tornou assalariados, pois estes se permitiram vender a sua força de trabalho para os detentores dos meios de produção em troca da sua subsistência. Esta organização socioeconômica, na Europa, levou a Inglaterra à Revolução (1640), pois naquela

época a Burguesia já detinha um grande potencial econômico, porém ainda não tinha acesso às decisões políticas – restritas a Nobreza e a Igreja.

A crítica ao feudalismo gerou inquietação em alguns indivíduos e estes lideraram um movimento filosófico, político e econômico que durou décadas e redimensionou as concepções que se tinham acerca do Estado; e com isso foi gerado a construção do que ficou conhecido como o Ideário Liberalista.

O ideário liberalista teve como figura marcante John Lock – defensor do direito natural do indivíduo a liberdade, propriedade e a vida. Porém, outros personagens tiveram relevante papel na concepção do Estado Liberal: Adam Smith que defendeu a redução do papel do Estado apontando a auto-regulação da Economia pelo Mercado; Jeremy Bentham que apoiava a concepção de iniciativa privada, onde o Estado teria intervenção direta no desenvolvimento social no que dizia respeito à função judiciária e a segurança pública; Edmund Burke de maneira radical condenava qualquer tipo de intervenção do Estado na Economia; Wilhelm Von Humboldt defendia a concepção de Estado Mínimo; John Suart Mill apoiava a idéia de que o Estado tinha como função a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos através da Educação, dentre tantos outros que contribuíram com a posição intervencionista do Estado na ascensão da Sociedade (BOBBIO, 1974).

O Liberalismo se firmou na Europa e na América do Norte no final século XVIII concebendo idéias que afirmavam o direito de propriedade, fortalecendo com isso a iniciativa privada. Sua filosofia perpassou pela história conceitualmente sendo definida por Rubem Queiroz Cobra (2005) como a forma ao mesmo tempo racional e intuitiva de organização social em que prevalece à vontade da maioria quanto à coisa pública, e que está livre de qualquer fundamento filosófico ou religioso capaz de limitar ou impedir a liberdade individual e a igualdade de direitos, e no qual o desenvolvimento e o bem estar social dependem da divisão do trabalho, do direito de propriedade, da livre concorrência e do sentimento de fraternidade e responsabilidade filantrópica frente à diversidade de aptidões e de recursos dos indivíduos.

E, contudo, foi o Iluminismo uma das conseqüências políticas ocasionadas pela organização burguesa européia e que veio fortalecer ainda mais a idéia de um Estado Liberal. Os estudos que evidenciavam a nova estrutura socioeconômica da época refletiram em diversos países a necessidade de uma

profunda revisão conceitual e de valores acerca da relevância da burguesia no modelo social que se consolidava.

O Estado Moderno tem sua fundamentação liberal na concepção da filosofia maquiavélica; esta apresentada uma idéia de que a ordem política se embasava no poder e que era resultante da vontade de quem a exerce. De acordo com Chevalier (1982:266), Maquiavel sugeria que as forças anteriores sejam dizimadas de modo a não poderem se reorganizar, caso contrário, pode ocorrer uma tentativa de rebelião mediante o conluio com alguns barões do reino, pois sempre se encontrarão descontentes e desejosos de mudança.

O Estado Moderno surge com características absolutistas, porém com a sua consolidação este se transforma de absolutista para liberal sendo fundamentado pelo capitalismo. Por volta de 1710 os países europeus já apresentavam política e economicamente as características estruturais dessa transição.

Como aponta Sahid Maluf (1989:139) o próprio termo liberalismo teve como origem o *Bill of Rights* que o Parlamento impôs à coroa em 1689. Em um de seus treze artigos, que estabeleciam os princípios de liberdade individual, autorizava o porte de armas aos cidadãos para que pudessem defender seus direitos constitucionais. Foi precisamente este sistema de liberdade, defendida pelas armas, que recebeu, na época, a denominação de liberalismo. Especificando os direitos essenciais, o *Bill of Rights* firmava os seguintes princípios: (1) o Rei não pode, sem o consentimento do Parlamento, cobrar impostos, ainda que seja sob a forma de empréstimos ou contribuições voluntárias; (2) ninguém poderá ser perseguido por haver-se recusado a pagar impostos não autorizados pelo Parlamento; (3) ninguém poderá ser destituído de seus juízes naturais; (4) o Rei não instituirá, em hipótese alguma, jurisdições excepcionais ou extraordinárias, civis ou militares; (5) o Rei não poderá, em nenhuma circunstância, alojar em casas particulares, soldados ou marinheiros.

E este Estado ainda é caracterizado como republicano e democrata além de absoluto, consistindo assim na sua dominação sobre os homens. E desta forma a ordem só ocorre dado o estabelecimento do seu Poder. Nos séculos passados a idéia mercantilista da economia aumentava o poder do Estado permitindo com isso a sua hegemonia absolutista. Considerando a sua abrangência político-institucional, o Estado Moderno teve a Europa como berço, onde o poder centralizado nas relações políticas era compreendido como um indicativo ideológico.

O Estado deve ser compreendido como um agente capaz de intervir nas ações institucionalizadas buscando a sua adequação estrutural aos objetivos e práticas sociais, capaz de paradigmaticamente dimensionar valores coletivos. Paul Sweezy (1978:174) pensando nesse sentido afirma que há uma tendência da parte dos teóricos liberais modernos de interpretar o Estado como uma instituição estabelecida no interesse da sociedade como um todo, com a finalidade de medir e reconciliar os antagonismos a que a existência social inevitavelmente dá origem.

Na teoria liberalista o Estado tem por fundamental objetivo o bem-comum, o que numa sociedade capitalista tal conjectura trata-se de uma relação utópica entre a figura de uma representação utópica e outra realista. O que se percebe de fato no Estado capitalista é a supressão dos interesses coletivos (comuns) no intuito de consolidar a sua condição de servir ao Sistema.

Além da preocupação de manter a sua estrutura política, o Estado coloca-se como elemento determinante das causas econômicas que o envolve, tendo em vista a relevância destas para o seu funcionamento. Sweezy (1978) afirma que o fato de que a principal função do Estado seja a de proteger a existência e a estabilidade de determinada forma de sociedade não significa que não execute também outras funções de importância econômica. Pelo contrário, o Estado tem sido um fator de grande relevância no funcionamento da economia dentro da moldura do sistema.

A formação do Estado Moderno foi assim assimilada como uma forma de regulação entre as relações existentes na esfera sócio-político-econômica da Sociedade, pois estas determinam até o momento vigente a divisão do trabalho e sua compreensão no Mercado, onde este último tem por finalidade atender os interesses privados em detrimento dos interesses públicos.

2.2 Compreensão da Teoria do Estado

A Teoria do Estado no decorrer dos séculos tem sido elaborada de acordo com as concepções filosóficas de vários pensadores no mundo ocidental. Essas reflexões expressam a reelaboração de conceitos e valores que organizam a Sociedade conforme as épocas em que esta é dimensionada.

O século XVIII foi um período de amplas indagações devido aos acontecimentos sócio-políticos da época. Para se compreender conceitualmente o Estado uma das concepções utilizadas como base argumentativa era o pressuposto teórico do estado de natureza. De acordo com Norberto Bobbio (1998) para se justificar o Estado, a Sociedade, o Poder, a Política, partia-se sempre do estado de natureza – situação em que vivia o homem antes de constituir a sociedade civil, sem nenhuma lei, sem proteção, mas sem obrigação a qualquer poder civil.

A partir do estado de natureza têm-se duas óticas para o surgimento do Estado. A primeira, defendida por Thomas Hobbes em sua obra “O Leviatã” (1651), onde afirma que sem leis o Homem viva em total desordem. A única forma de sobreviver a tal caos era criar um poder maior. Já na segunda ótica, defendida por John Locke, no “Tratado sobre o Governo Civil I, II” (1689), era que o estado de natureza não era essencialmente mau, pois o Homem era legítimo proprietário da sua vida e da sua liberdade, porém precisava garantir a segurança dos seus direitos e assim o Estado era criado através de um contrato.

Na busca conceitual para a origem do Estado são explicitadas outras teorias de sua formação como posteriormente será exposto a partir dos estudos do professor Darcy Azambuja (1991). Este tratando o dimensionamento acerca da Origem Violenta do Estado, onde Lester Ward (*apud* AZAMBUJA, 1991:101) explicita que o Estado nasce com a conquista de um grupo pelo outro e com o progresso que constitui a escravidão e não mais a destruição do vencido pelo vencedor. Organiza-se assim a ordem política, fruto dos interesses econômicos do vencedor e da resignação do vencido.

Tal ponto de vista também foi defendido por Franz Oppenheimer (*apud* Bonavides, 1996:64) quando este definiu o Estado pela sua essência epistemológica evidenciando-o como uma instituição social, que um grupo vitorioso impôs a um grupo vencido, com o único fim de organizar o domínio do primeiro sobre o segundo e resguardar-se contra rebeliões internas e agressões externas.

Um terceiro dimensionamento trata da concepção de Formação Natural do Estado - onde a partir de uma sociedade primitiva surge a figura de um líder e, este por sua vez, fixa o território do seu povoado. A sociedade que não se fixa territorialmente, esta caracterizada como nômade, não apresenta condições de constituir-se como Estado, apesar de sua organização política.

Como afirma Darcy Azambuja (1991:107) dizendo que quando as sociedades primitivas, compostas já de inúmeras famílias, possuindo uma autoridade própria que as dirigia, se fixaram num território determinado, passaram a constituir um Estado. Este nasce, portanto, com o estabelecimento de relações permanentes e orgânicas entre os três elementos: a população, a autoridade ou poder político e o território.

A próxima concepção adotada para a compreensão do Estado é a Teoria de Formação Histórica do Estado que se divide em três blocos distintos: Originário, Secundário e Derivado. O primeiro modo – Originário – se mistura com a própria formação da Sociedade, quando num território sem dono, organiza-se politicamente uma população. Tem-se como exemplo as cidades de Atenas e de Roma. O próximo modo – Secundário – ocorre sob dois prismas: na divisão de um Estado já existente ou a partir da união de dois ou mais Estados, exemplificando este modelo tem-se a dissolução da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Por fim, o modo Derivado, cuja formação do Estado se dá quando um território é colonizado e este posteriormente se torna independente, a exemplo deste temos os Estados Unidos da América (EUA).

Por fim a última teoria abordada é a da Formação Jurídica do Estado, onde para os positivistas os argumentos sobre as causas e por fim processos sócio-políticos que resultam em sua formação são irrelevantes, pois a concepção que defendem é de que o Estado surge a partir da promoção de uma constituição.

Afirma Darcy Azambuja (Idem:112) que do ponto de vista exclusivamente jurídico, ou melhor, formalístico, a teoria é aceitável, pois têm como objeto determinar com precisão o momento legal em que o Estado começa a existir como pessoa de direito. Nesta linha, para o Direito Internacional Público o nascimento jurídico de um Estado se dá no momento em que os demais Estados e reconhecem como pessoa de direito internacional.

O Estado nasce, pois, como uma construção, um sujeito artificial, centralizador e institucionalizado, que se fortalece na medida em que detém o monopólio da força e da burocracia. Norberto Bobbio (2000:174) aponta o surgimento deste sujeito, mediante um duplo processo de unificação: 1) unificação de todas as fontes de produção jurídica na lei, como expressão da vontade do soberano. Dessa forma, são gradualmente rechaçadas as fontes tradicionais do direito – aos costumes se atribuem efeitos jurídicos somente quando os reconhecer

a lei; a ciência do direito é cada vez mais considerada unicamente como um complexo de opiniões que, mesmo valiosas, nunca são vinculativas; à jurisdição se reconhece o poder meramente secundário e derivado de aplicar as normas jurídicas de origem legislativa; 2) unificação de todos os ordenamentos jurídicos superiores e inferiores ao Estado no ordenamento jurídico estatal, cuja expressão máxima é a vontade do príncipe.

Com isso, a sua formação traz a tona ótica conceituais das mais variadas, segundo o dimensionamento de estudiosos desse tema. Luciano Gruppi (1996:139) se posiciona diante de tal observação afirmando que estes estudiosos justificam ideologicamente como surge o Estado. Tais teóricos se dividem em dois grupos: contratualistas – Jean Bodin, Thomas Hobbes, John Locke e Rosseau – os quais concebem a relação do povo/estado a partir de um contrato e os marxistas – Karl Marx, Engels e Lênin – que compreendem o Estado e o povo a partir das relações de poder.

A formação do Estado Moderno se apresentou como conseqüente aspecto político-econômico da evolução da Sociedade após a Idade Média. O desenvolvimento da tecnologia na época gerou o aumento da produtividade, potencializando, assim o surgimento de novas classes sociais; a partir disso a legitimização do seu poder foi fator irreversível no cenário ocidental.

2.3 *Welfare State*: da sua origem à crise no século XX

A Segunda Guerra Mundial foi cenário histórico de muitos acontecimentos sócio-político-econômico na sociedade ocidental. Esse fenômeno pode ser considerado um divisor de águas na consolidação de uma nova perspectiva para o Estado naquela época, em virtude da derrota sofrida pelo nazi-facismo. Há de se convir que não apenas este acontecimento, mas um conjunto de razões econômicas contribuiu com o surgimento do Estado de Bem-Estar Social.

Foi a crise econômica de 1923 que evidenciou as limitações e contradições do primeiro capitalismo³; um capitalismo selvagem, desigual e injusto,

³ Este termo se refere ao capitalismo configurado no Estado Liberal e as suas conseqüências sociais.

e a Segunda Guerra foi o momento ideal para testar novas estratégias que superavam o “velho” Estado Liberal (MARTÍNEZ DE PISÓN, 2001:75-93).

Com a crise do capitalismo na década de 40 após o quadro político-econômico da Europa, foi gerado um paradigma social às necessidades de seguridade no período em que as conseqüências da Segunda Guerra foram catastróficas; assim a proteção institucional do Estado passou a ser determinante para a reconstrução da economia ocidental. Como lembra Nuria B. Martin (2004:15) desde o fim da Segunda Guerra Mundial até a crise econômica dos anos 70, houve uma significativa redução das desigualdades socioeconômicas, ao menos nos países subdesenvolvidos da Europa.

O Estado passou então a garantir os direitos sociais da população, daí sua referência de bem-estar social ou *welfare*, possibilitando que os direitos individuais pudessem ser de fato usufruídos. Caracteristicamente o Estado de Bem-Estar Social configurou-se a partir da proteção do cidadão e a promoção de serviços essenciais.

O Estado de Bem-Estar Social se consolidou na Europa a partir da transformação político-econômica entre o início e meados do século XX. Este despontou no cenário social europeu como um processo evolutivo e do conseqüente fracasso do Estado Liberal.

O novo plano de economia de mercado foi regulamentado no *Welfare State* tendo como um dos seus pressupostos a teoria Keynesiana⁴, mas que também se pode atribuir a sua legitimação a fatores macro-econômicos distintos. Considerando tais questões, José Luiz Fiori (1993) dimensionou quatro pilares que viabilizaram o Estado de Bem-Estar Social:

I – Fatores materiais ou econômicos que se manifestaram das seguintes formas:

- Da generalização do paradigma fordista;
- De um consenso suprapartidário em torno aos valores do crescimento e do pleno emprego;

⁴ Snowdon afirmou que ainda que seja importante lembrar que economistas antes de Keynes discutiam o que agora chamamos de questões macro-econômicas, tais como ciclos econômicos, inflação, desemprego e crescimento [...] o nascimento da macro-economia moderna enquanto um tratamento coerente e sistemático dos fenômenos agregados pode ser localizado na publicação, em fevereiro de 1936, da Teoria do Emprego, Juros e Moedas de Keynes. (SNOWDON, N. B; VANER, H. R. Modern Macroeconomies: As origins, development and current state. Cheltenham, V. K.: Edward Elgan, 2005).

- De um consenso paralelo em torno às políticas Keynesianas;
- Da manutenção de um ritmo de crescimento constante e sem precedentes na história capitalista;
- De ganhos fiscais crescentes que foram alocados por coalizões políticas socialmente orientadas.

II – Pelo ambiente global criado pelo acordo de *Bretton Woods* que abria espaço para uma conciliação entre o desenvolvimento do Estado e a estabilidade da economia internacional;

III – Construída pelo “clima” de solidariedade nacional que se instalou logo após a Segunda Guerra Mundial;

IV – Pelo avanço das democracias partidárias.

O *welfare* em sua base ideológica apontava a eminente preocupação com os direitos dos menos afortunados, indivíduos os quais foram massacrados pelo capitalismo restando apenas como garantia de subsistência o respaldo do próprio Estado. Este modelo também se apresentava de maneira corporativa, reforçando as ações de algumas instituições de mercado que tinham como principais produtos os benefícios em forma de bens e serviços sociais.

Com a institucionalização surge a divisão social do trabalho, isto implicou num crescimento individual em relação à sociedade. Desse modo, os serviços sociais surgem para dar respostas às dificuldades individuais, visando garantir a sobrevivência das sociedades. As medidas de proteção aos pobres foram progressivamente deixando de tratá-los indistintamente, isto é, passou a seguir políticas de atenção a heterogeneidade da pobreza (ARRECH, 1995:03-40).

O *Welfare State* é resultado da constante luta de classes na sociedade industrial, onde a organização das massas populares ocorreu pela redistribuição de políticas que promoveram a integração social. Assim, as medidas de intervenção sobre as necessidades das classes econômicas levaram o Estado a assumir papel assistencialista; ação esta que no início dos anos 70 potencializou a sua crise.

Esta crise surgiu da parceria entre política social e política econômica (keynesiana), em que o *Welfare State* deveria regular e estimular o crescimento econômico ao mesmo tempo (DRAIBE & HENRIQUE, 1998:53-78). Paradoxalmente o que se pensava ser a melhor referência de sistema para a preservação dos

direitos individuais levou o Estado a mais uma profunda crise político-econômica. O seu caráter assistencialista acarretou no investimento de grande escala em programas sociais, o que gerou *déficits* nos cofres públicos, aumentando assim os índices inflacionários e a taxa de desemprego.

Os gastos do *Welfare State* com programas sociais desequilibraram a sua economia interna, tendo como reflexo disso uma profunda crise fiscal. E para tornar ainda mais complexo esse processo, a burocratização e a centralização das suas ações junto à sociedade acabou por ratificar as limitações que se abateram sobre o Estado de Bem-Estar Social na década de 70.

O final da “Era de Ouro” da economia mundial – cuja efetividade foi muito maior nos países capitalistas desenvolvidos, ainda que tenha havido altos níveis de crescimento nos países socialistas e “subdesenvolvidos” – marca para muitos a crise do Estado de Bem-Estar Social. Como se viu, o modelo reformista parecia atingir seus limites, não mais detendo os conflitos sociais – e gerando, enfim, novos conflitos que demonstravam a crise da legitimidade da sociedade capitalista (GROPPO, 2005:68-75).

Por sua vez, diante da queda do crescimento econômico, que alimentava tanto os altos salários, quanto os recursos do Estado de Bem-Estar e os rendimentos da burguesia, corporações; as classes burguesas reclamavam a necessidade de retomar a “lucratividade”. Ao mesmo tempo, via-se o predomínio crescente dos setores burgueses controladores do capital financeiro. A divisão mundial do trabalho ultrapassava a fase da “internacionalização do capitalismo” e ingressa no seu sucedâneo lógico e histórico; a globalização (Idem, 2005:68-75). E desta forma encerra-se mais um ciclo histórico da economia mundial e dá-se início ao contexto sócio-político e econômico da contemporaneidade.

2.4 A inter-relação entre Estado, Mercado e Política Educacional

Pode-se analiticamente considerar que as condições sócio-culturais impostas pela política neoliberal do Estado têm gerado mudanças estruturais significativas na Sociedade. Os efeitos mercantilistas desse processo influenciam o setor educacional, já que este exerce papel indissociável das projeções do Mercado e conseqüentemente da Economia Global (OHMAE, 2006).

E nessa tão evidenciada Economia Global é refletida, por sua vez, um fenômeno sócio-cultural cujas peculiaridades expressam as inúmeras adequações da Sociedade Capitalista em meio aos conturbados índices de (sub) desenvolvimento dos países que intencionavam no século passado despontar como potência de Mercado e, de forma competitiva, conquistar o seu lugar junto às organizações internacionais.

O crescimento globalizado ao mesmo tempo em que causou o desenvolvimento e avanço o tecnológico das sociedades capitalistas nos países de primeiro mundo, gerou também uma série de problemática nos países do terceiro mundo. Os efeitos dessa política desenvolvimentista geraram no Mercado uma verdadeira corrida pelo ouro, onde os mais adiantados se evidenciavam através de uma Economia fortalecida pelo Sistema e indiretamente pela própria Sociedade quando esta passou a endossar a prática neoliberal.

As disparidades socioeconômicas no mundo globalizado se intensificaram com a competição entre as nações no que diz respeito à produtividade e acúmulo de capital. Por outro lado, as disfunções geradas no Mercado em função do avanço tecnológico e desenvolvimento industrial dos países do primeiro mundo, passaram a servir como indicativo de desigualdade entre os povos. E em virtude das inúmeras modificações do Mercado visando à adequação do Sistema, a Educação passou a ter fins econômicos. O capital humano adquiriu relevância determinante para assegurar a manutenção de grupos detentores de influência político-social nos países em desenvolvimento.

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade de intervenção humana torna-se então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessária, mas formando cientistas inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS, 2006).

Contudo, ocorre no início do século XXI uma transformação no mundo no que diz respeito às condições em que se implementam as políticas socioeconômicas. A cultura disseminada no capitalismo industrial que trataria o tecnicismo como fator de identidade da época, com o passar dos anos perde espaço para o capitalismo globalizado fundamentado no consumo.

A ideologia que envolve a cultura de mercado é refletida na condição e nos valores sociais dos indivíduos. A estrutura neoliberal encaminha a Sociedade Capitalista a uma referência de impessoalidade, além da imposição de uma relação cada vez mais distante com o seu próprio contexto, fazendo-a assumir um padrão unificado baseado nas Sociedades do Primeiro Mundo, cujo exemplo de tal situação pode ser dado pela influência dos Estados Unidos na cultura e economia dos países latino-americanos.

A ideologia de mercado representada pelos novos heróis culturais da mobilidade social, da riqueza, do sucesso e do discurso do lucro, alerta a sociedade para que, se não estiverem enquadrados no tipo de racionalidade baseada na lógica do *homo economicus*, estará fadada a imergir na crise profunda de seu próprio sistema cultural e social. Enfim, estará condenada ao empobrecimento. E as populações que não se adaptarem a esse sistema e não estiverem enquadrados no estilo de vida da relação compra e venda, segundo esse paradigma, dificilmente poderão vivenciar o novo estilo de cidadania moderna (PEREIRA, 2007:02).

O Estado neoliberal, cada vez mais com suas ações minimizadas, assume a função de mero arrecadador de impostos deixando de servir aos interesses da Sociedade e ainda adotando como cultura a privatização das esferas públicas como se vê na Saúde, na Previdência Social e na última década, mais nitidamente na Educação brasileira nas últimas décadas.

O Estado Mínimo neoliberal significa apenas menos regulamentação da atividade econômica sobre o capital, uma vez que não dispensa o controle e a regulamentação da vida das populações. Nesse sentido, ao se proclamar mínimo irá utilizar mecanismos para normatizar e controlar a Sociedade, entre os quais se destaca a Educação (SILVA, 1997:18).

A relação expressiva entre o Estado Neoliberal e o Fundo Monetário Internacional (FMI) limita os investimentos nos setores básicos de manutenção da Sociedade, estreitando os canais de interferência do setor privado na execução de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento socioeconômico do segmento civil. Por sua vez, o Banco Mundial restringe a aplicação de recursos nos setores básicos a fim de que seja saldado o pagamento da dívida externa.

Tal situação vem a anos comprometendo os investimentos em políticas educacionais de qualidade e ainda sacrifica as camadas sociais que necessitam do Estado para terem garantidos os seus direitos e Cidadania. A Educação Pública -

aquela assegurada constitucionalmente como direito subjetivo do indivíduo, devendo esta garantir o acesso, permanência e qualidade - passa a ser uma visão idealista de formação básica e acadêmica, uma meta a ser alcançada.

O que, no entanto, deveria ser papel do Estado em cumprir legalmente o atendimento populacional nos países capitalista em desenvolvimento, se torna objetivo de empresas privadas quando estas percebem uma viável oportunidade de Mercado ao substituir o Estado, comercializando o acesso e a utilização de serviços até então direcionados pelo mesmo.

2.5 Mercantilização da Educação

A conjunção macro-econômica mundial com o advento da Globalização fortalece a idéia de uma sociedade mercantilista, pois suprime as condições da cidadania dos indivíduos. Isto ocorre com semelhante proporção à Educação quando analisada sob a égide neoliberal, o que acarreta na dificuldade de acesso e as impossibilidades de aprendizagem, tornando o conhecimento formal inacessível às pessoas.

As políticas educacionais são utilizadas como instrumentos coercitivos para a internalização do capital, solidificando a idéia de que a Educação é um objeto de expansão nas sociedades neoliberais, cuja comercialização do Conhecimento indica que esta se mantém como produto para atendimento das necessidades do Mercado.

Todo o conhecimento que não puder satisfazer o mercado é como categoria residual, não podendo, portanto, ser comercializado e correndo assim o risco de desaparecer, por não impulsionar o seu *status* social, que consiste em ser utilizado e rentabilizado na sociedade de consumo (FILIPPE, 2004:301-322).

Nesse sentido, as instituições educacionais assumem o papel de formar indivíduos, contribuindo com a melhoria das suas relações sociais, além do fortalecimento das suas intenções políticas. Porém, cada indivíduo considera seus próprios interesses e ainda levam em conta os bens materiais que possuem. O Conhecimento passa a ser embasado em valores que se voltam para o Mercado como reflexo das ações do Estado Neoliberal na Sociedade.

A Educação, em virtude de tais fatos, ao invés de desenvolver habilidades que contemplem os valores humanos e o conhecimento como conseqüente resultado de sua práxis passa então a evidenciar a cultura de mercado, onde os investimentos nela realizados passar a ter o lucro como objetivo de realização.

No Brasil, este fenômeno ganhou gigantescas proporções em dois setores educacionais distintos: na formação básica com a adesão de escolas franqueadas, cujas marcas vendem a imagem de uma empresa sólida e tecnologicamente correta – a exemplo disso têm-se as Redes de Ensino Objetivo, Positivo, Anglo, Geo, COG, Impacto, dentre outras - e na formação superior com as Universidades Empresas, modelo disseminado nos Estados Unidos que evidenciam uma estreita relação com o Mercado em virtude da cultura empresarial praticada – podendo ser exemplificada pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO, Universidade Potiguar – UnP, FCA (Faculdade Cândido Mendes) etc.

Porém com o passar dos anos, a influência do Mercado na Educação deixou de ser expressa apenas pelo setor privado. Em virtude da realidade contextual da educação pública, uma remodelação passou a ser feita com as políticas públicas educacionais brasileiras no final do milênio.

Os efeitos desse processo se deram devido à escassez de investimentos neste setor no período de consolidação do Estado Neoliberal e também em virtude do Banco Mundial intervir diretamente nas pendências econômicas do país com o FMI, apresentando orientações aos países de terceira ordem para reformarem suas políticas educacionais de maneira a atenderem as exigências do Mercado; evidentemente neste cenário a educação pública ganha à roupagem da Privatização.

Torna-se cada vez mais complicado evitar os perversos efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financiadores internacionais, que no caso das políticas educacionais em curso, já se encontram perfeitamente alinhadas às políticas do Banco Mundial, o qual é chamado “Banco de Administração do Conhecimento” e que tem operado de forma contraditória por excelência, nos órgãos do MEC e das Secretarias de Educação do Estado (SILVA, 2003:283-301).

O achatamento salarial do profissional da Educação; a ausência de investimentos devido às reduções de custo; as adaptações dos currículos escolares às prioridades do Mercado expressam algumas poucas medidas de orientação do

Banco Mundial que propiciam a transferência de recursos públicos às instituições privadas com a alegação torpe de que os serviços educacionais oferecidos por estas são mais eficientes e eficazes.

É que vamos assistindo à “naturalização” dos significados dessas reformas por vários países de Terceiro Mundo: descentralização, capacitação dos professores em serviço, livros didáticos, guias curriculares, educação à distância, prioridade ao ensino primário, assistencialismo ou privatização para os demais níveis de ensino. Suas orientações vão sendo universalizadas, como receituário único, independente da história, cultura e condições de infra-estrutura de cada um desses países. São os economistas que pesquisam a Educação e são eles que estão dando o enquadre conceitual e metodológico para essas reformas (TOMMASI, 2003:11).

Desta maneira, o Estado deixou de lado os seus referenciais no cumprimento dos pressupostos que garantem às bases sociais de acesso e permanência a Escola, onde a eliminação dos direitos públicos à Educação passa a ser compreendida como um fenômeno político-econômico e a Sociedade assume definitivamente a cultura da Globalização. Esta por sua vez é controlada por sistemas financeiros que condicionam a gestão educacional aos princípios da produtividade, evidenciando com isso os efeitos do Mercado na universalização do direito à Educação.

2.6 Quase-Mercado Educacional

As transformações sofridas pela sociedade capitalista em virtude da hegemonia neoliberal ocasionaram um redimensionamento em seus setores de produção. O Estado, devido às constantes crises, adquiriu um estereótipo frente a sociedade civil de inoperante por não atender as suas necessidades e, visando superar tais dificuldades aderiu à privatização como solução para o enxugamento da máquina.

Os serviços públicos passaram a ser executados pelo setor privado, disseminando desta forma um modelo de gestão baseado na lógica de mercado. Tal práxis, no setor educacional, passou a caracterizar o funcionamento do Estado através da implantação de teorias sistêmicas adotadas no âmbito empresarial.

O conceito sistêmico desenvolvido em organismos vivos foi utilizado e adaptado nos modelos e análises das ciências sociais e encontrou na administração a sua total adaptabilidade. As regras de sinergia, entropia, homeostase, derivadas das análises de conjuntos ressaltaram a necessidade de entender a organização como um mecanismo vivo, exigindo o desenvolvimento de uma visão integrada da organização e do seu posicionamento externo (O'BRIEN, 2001).

Na teoria sistêmica às organizações, representam um conjunto de grupos e divisões de interesses comuns, caracterizados como sub-sistemas, que desempenham funções específicas, no contexto geral da organização. Os sistemas e subsistemas organizacionais desempenham as funções essenciais da cobertura das fronteiras, produção, manutenção, adaptação e administração dos recursos. (DAFT, 2002)

O mercado educacional apresenta peculiaridades no que diz respeito ao produto nele consumido, bem como nas suas referências de valores, pois esta possui natureza procedimental. Sendo assim, esta natureza nas práticas gerenciais da educação pode ser percebida nas implementações de tecnologias diferenciadas que remetem valores evidenciando o marketing dos serviços nela prestados tornando as suas organizações mais competitivas.

Para as organizações é necessário reconhecer as barreiras existentes e enfrentá-las para que possam competir na arena da entrega de valor para o consumidor e estas são de natureza cultural, procedimental e de aprendizado. (WOODRUFF, 1997:148)

O *valor* é a estimativa da capacidade do produto de satisfazer necessidades do cliente potencial. Assim, cada produto apresenta um determinado valor, o qual é percebido pelo cliente e utilizado para ordenar as opções que possui para satisfazer uma determinada necessidade. Para Kotler, "o valor total para o cliente é o conjunto de benefícios esperados por determinado produto ou serviço". (1998:29)

Na oferta dos serviços educacionais, a adoção de mecanismos típicos de mercado é bastante evidente. Seja por razões geográficas, em uma mesma região não é grande o número de "escolhas" disponíveis seja por limitações à concorrência devido às regulações governamentais (WHITTY, 1998:193-213).

Com isso, percebe-se que um dos aspectos levados em conta, na relação mercadológica no setor público é a concorrência e esta se consolida numa rede de

ensino através da competição entre as instituições educacionais, ou pode-se dizer entre as organizações, se levamos em conta a específica linguagem do modelo empresarial capitalista.

Essa competição entre organizações obriga um acréscimo no referencial de qualidade para que os consumidores - no caso do setor educacional referimo-nos a comunidade escolar - possam escolher entre os serviços de melhor desempenho. E neste evento, a qualidade exigida impõe outro aspecto essencial na relação mercadológica que é o investimento.

Quando a organização referida trata-se de um sistema de ensino público, começam a aparecer as diferenças de manutenção dessa estrutura, pois as demandas financeiras variam de instituição para instituição devido aos valores monetários captados e a utilização de tecnologias visando o seu gerenciamento. A concorrência, então, dentro da própria rede começa a diferenciar os estabelecimentos de ensino.

O pressuposto do modelo de competição é de que os consumidores podem escolher a unidade de serviço público de maior qualidade. Contudo, esse pressuposto nem sempre é verdadeiro, pois nem todo o consumidor tem a possibilidade de escolher de fato o equipamento social que mais lhe agrada, em virtude de obstáculos geográficos e financeiros, os quais dificultam o acesso a todas as unidades de serviço público. Ademais, se todos os consumidores (ou boa parte deles) escolherem um número limitado de equipamentos sociais, estes ficarão lotados e tenderão também a perder qualidade (ABRUCIO, 1999:189).

Tal fenômeno pode ser observado na Educação brasileira, na concorrência entre sistemas de ensino gerenciados pelos Estados e Municípios. Devido a uma melhor organização sistêmica as redes de ensino municipais atendem a uma demanda, muitas vezes, maior do que a sua estrutura concebe. E com isso, tornam-se naturais as adaptações de prédios escolares e o quantitativo de alunos (clientes) ocupando filas de espera para a possibilidade do consumo (acesso a matrícula).

Enquanto os sistemas de ensino estaduais, pela carência estrutural gerada pela falta de investimento entram em colapso de funcionamento progressivamente, chegando ao colapso geral em dadas localizações regional. Tal situação decorre da ausência de ações que evidenciem a meta da qualidade, apontada nas diretrizes legais da Educação.

Como alternativa para o enfrentamento de uma problemática conjuntural, o Estado introduz concepções de gerenciamento privado na educação; sem alterar a sua natureza pública, ou seja, as instituições continuam mantendo o seu caráter estatal, apesar das tecnologias utilizadas caracterizarem a organização sistêmica empresarial.

Dessa maneira, institui-se no setor público o que se caracteriza como quase-mercado educacional; questão esta tratada como uma forma indireta de privatização, entendida assim por Almerindo J. Afonso: “quase-mercados são mercados porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. São quase porque diferem de mercados convencionais em aspectos importantes”. (AFONSO, 2000:115).

O efeito conotativo da relação mercadológica na educação pública permite à compreensão desse processo a partir de uma nova concepção onde se combina fatores como a transposição de recursos, controle de qualidade e regulação dos referenciais de desempenho, com a necessidade de manutenção do sistema com padrões adequados de funcionamento.

O que se vê então é o enraizamento da lógica mercantilista ocupando gradativamente o setor público educacional em todos os seus seguimentos, porém com especificidades distintas de acordo com a sua natureza e clientela a ser atingida.

Esta combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público, na nossa perspectiva, explica que os governos da nova direita tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (AFONSO, 2000:116).

Nesse sentido, os sistemas educacionais públicos apresentam seus resultados através de mecanismos gerenciais que possibilitam o ranqueamento dos seus índices. E para mensurá-los de forma mais concreta, por assim dizer, apropriam-se das tecnologias organizacionais transformando-as em produto de consumo com a finalidade de evidenciar a sua capacidade de funcionamento, o que até então era apontada como ineficaz e ineficiente.

As políticas educacionais implementadas nos estados e municípios passaram a ter como meta atingir índices de desempenho nas redes de ensino; competição esta adotada como princípio de melhoria de qualidade pelo próprio Estado; no Brasil tal ação é evidenciada nos referenciais estatísticos que mensuram a realidade da Educação Básica e Superior.

Os resultados de desempenho do sistema educacional público ocorrem através de avaliações. As condições qualitativas de redes de ensino são apontadas a partir do acompanhamento das unidades de escolares e da implementação das políticas locais, estas últimas se referem à concepção de mercado relacionando-a com o currículo e as regulamentações normativas do Estado.

Numa época de crise e de perda de legitimidade, a introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também a nível nacional transmite a idéia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é afinal, a principal preocupação do mercado (APPLE *apud* AFONSO, 2000:117).

A lógica de gerenciamento da educação remodela o papel do Estado com a inserção da práxis da qualidade total; desta forma a avaliação sistêmica passou a ser reproduzida sendo respaldada pelo Governo Federal através do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras); Exame Nacional de Curso – “Provão”; SEDIAE (Exame Nacional e Análise de Indicadores de Desempenho Global).

O Estado passa a adotar na gestão da educação pública um *athos* competitivo decalcado no que tem se designado por neodarwinismo social, passando admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada, cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 1998).

A idéia de quase-mercado tem redimensionado os sistemas educacionais brasileiros, estabelecendo uma lógica onde o papel do Estado absorve o conceito de qualidade como forma de determinar o aumento da produtividade gerada pelas instituições.

As avaliações que mensuram o desempenho dos sistemas apontam uma práxis reprodutivista da lógica de mercado, onde gestores se preocupam com os seus clientes em potencial através do produto ofertado, este por sua vez deve

agradar o consumidor (cliente) na sua aparência, seu *modus operandis* e viabilidade e acesso.

Desta maneira, trata-se de explicitar como as iniciativas em curso têm se pautado na perspectiva da privatização do ensino, via mecanismos de gestão, sendo potencialmente capazes de produzir impactos sobre os sistemas e instituições escolares, alterando o seu funcionamento e o modo como vêm organizando o seu trabalho (ADRIÃO, 2001).

A relação de quase-mercado com sistemas de ensino determinam o reducionismo dos modelos avaliativos à mera medida procedimental de fiscalização visando apenas o acompanhamento e controle da produtividade desses sistemas e assim perdendo a abrangência significativa da avaliação como instrumento de transformação do contexto educacional.

Além da utilização de modelos avaliativos com a intenção de promover o marketing educacional, existe ainda nesse processo de encantamento⁵ das comunidades escolares tornando pais e alunos clientes institucionais ao invés de usuários sociais. A escola que se sobressai oferecendo a melhor prestação de serviço advém dos sistemas e instituições que mais investem na divulgação dos seus resultados e da propaganda dos seus produtos diferenciais (laboratórios de informática, quadra poliesportiva, biblioteca, sala de recursos multifuncionais etc), o que determinará uma nova concepção de educação pública de qualidade.

A introdução de quase-mercados na educação costuma estar vinculada a um aumento da escolha dos pais e/ou a uma ênfase maior no envolvimento da comunidade nas escolas. Críticos da "velha" abordagem do "melhor sistema único" alegam que o controle democrático das escolas favorece de modo seletivo os interesses de alguns grupos à custa dos de outros (CHUBB, 1990).

A "mercantilização" das prestações educacionais alimenta uma forma de individualismo possessivo que diverge bastante dos discursos que enfatizam a responsabilidade coletiva. Essa aparente contradição não impede os numerosos partidários dos quase-mercados de invocar conceitos de comunidade para reforçar seu apelo, com referências tanto a algum passado mítico, mas calorosamente lembrado, como também aos valores e às aspirações comuns de grupos que foram

⁵ Conceito de marketing definido pelo Prof. Dr. Luiz Afonso C. Erbano como a *superação das expectativas do cliente em relação aos produtos/serviços ofertados*. (Revista Gestão Educacional On-line. Fonte: <http://www.gestaoeducacional.com.br>. Acessado em 02/01/2008).

sub-representados nos sistemas democraticamente controlados existentes e deixados de fora por reformas alternativas que tenderam a focalizar mais questões de mobilidade social e de classe do que a diversidade cultural. (POWER & GEOFF, 2003)

A escola – agente institucional do sistema – expressa a lógica de mercado através da composição dos seus valores e da apresentação das suas práticas. Esta, numa visão mercadológica reproduz as noções preliminares da administração empresarial no que diz respeito ao seu gerenciamento e da maneira de como se apresenta à comunidade a qual está inserida.

O desenvolvimento de uma política que substitua os modelos educacionais existentes pelo modo de gerenciamento empresarial, no Estado neoliberal, norteia o serviço público, pois os indicadores de gestão de qualidade, da organização e da infra-estrutura de funcionamento dos sistemas de ensino e suas unidades expressam a lógica econômica do quase-mercado.

De acordo com essa política, a escola deveria ser “libertada” do Estado, gerida como uma empresa, no quadro de um sistema de concorrência gerado pela livre-escolha da escola pelos pais. Isso permitiria a utilização de critérios de rentabilidade e eficácia baseados na “satisfação do consumidor”, cujos efeitos incidem sobre o próprio sistema de alocação de recursos públicos. (APPLE, 2002:80-98)

Deveríamos aceitar com muita cautela o que, à partida, nos podem parecer intenções meritórias. Não raro as intenções são contrariadas pelo modo como as reformas podem funcionar na prática. Isto se aplica não só às mudanças das políticas e da gestão educativa em larga escala, mas também às tentativas de alterar o modo como os currículos e o ensino tomam forma nas escolas (APPLE, 2002:80-98).

Considerações Finais

Nesta primeira parte foi apresentada uma abordagem geral da Teoria do Estado e ainda o que caracterizou o Estado Moderno e seus conceitos filosóficos. Abordou-se também o processo histórico que levou à queda do Estado de Bem-Estar Social, ou simplesmente denominado *welfare state*.

No que trata a relação Estado, Mercado e Política Educacional em idéias correlatas discutiu-se analiticamente a influência do mercado na educação e o papel então assumido pelo Estado consolidando as práticas neoliberalistas. Ainda foi mencionado que a relação mercado-educação expressa a interferência da economia globalizada sobre os sistemas públicos de ensino no Brasil. As tendências políticas do século XX, com a crise do *Welfare State*, fazem emergir o cenário neoliberal, período o qual este estudo se situa. Desta forma, os assuntos ora tratados possibilitam uma maior compreensão do que configura a política educacional brasileira e a sua direta relação com a economia.

CAPÍTULO III

A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NA DÉCADA DE 1990

Não se pode desconsiderar a forte influência das políticas econômicas no desenvolvimento da educação brasileira, haja vista que a partir delas são determinados os investimentos de ordem financeira e tecnológica para o cumprimento das metas internacionais que garantem a ascensão do país junto às grandes potências mundiais.

Para um melhor entendimento da política que estrutura a educação brasileira no presente século faz-se necessário dimensionar os efeitos do neoliberalismo e os seus impactos socioeconômicos. Além disso, é relevante expor um pouco da macroeconomia brasileira, em virtude das suas peculiaridades e também por esta expressar a realidade latino-americana em busca do crescimento e reconhecimento como uma nação capitalista emergente.

Neste texto, ter-se-á a educação como foco de discussão perante os reflexos das seguidas crises econômicas nacionais, da interferência das políticas internacionais na nação, do fenômeno da globalização e da consolidação do neoliberalismo no bojo da sociedade brasileira no início do milênio.

3.1 O Banco Mundial e a Educação do Brasil

O Banco Mundial (BM) foi fundado durante a *Conferência de Bretton Woods*⁶ e é resultado de um conjunto de instituições que tem BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) como eixo principal. Este por sua vez envolve a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento); a IFC (Corporação Financeira Internacional); o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos); a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e por fim o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

⁶ Durante três semanas de julho de 1944, do dia 1º ao dia 22, 730 delegados de 44 países do mundo então em guerra, reuniram-se no Hotel Mount Washington, em Bretton Woods, New Hampshire, nos Estados Unidos, para definirem uma Nova Ordem Econômica Mundial. (Acesso em 20/02/2008 de <http://www.culturabrasil.org/neoliberalismoeglobalizacao.htm>).

Assim, o Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje se deve não apenas ao volume de seus empréstimos e a abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajustes estrutural. (De TOMMASI *et al.*, 2007:15)

Até o início dos anos 1970 maior parte dos programas do BIRD envolvia ações de desenvolvimento dos países do Terceiro Mundo, contribuindo assim com a industrialização dos mesmos no intuito de diminuir a pobreza. Os projetos financiados para a melhoria infra-estrutural dos países no início da década seguinte começaram a atender ao equilíbrio da economia através de ações que geravam significativa recessão naquele cenário e contraditoriamente as suas intenções iniciais, o aumento da disparidade social foi inevitável, o que levou o Banco Mundial a um redimensionamento das suas ações políticas junto a estes países.

As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberalização e desregulamentação da economia brasileira estimulados pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 1990 um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza. (De TOMMASI *et al.*, 2007:17)

O crescimento econômico dos países em desenvolvimento, no século XX, não causou impacto positivo no desenvolvimento humano nacional, pois as condições socioeconômicas impostas ao cidadão brasileiro o privaram de ascender socialmente e ter assegurado os seus direitos mediante as suas necessidades de subsistência. As disparidades sociais se evidenciaram no Brasil com o aumento do índice de desemprego; de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza e da fome, principalmente no nordeste do país.

A década de 1980 consistiu em um período importante de reorientação do papel e das políticas tanto do Banco Mundial quanto dos demais organismos multilaterais de financiamento, como o Fundo Monetário Internacional. A crise de endividamento dos países de Terceiro Mundo – principalmente com credores privados – no qual a América Latina, esteve no centro, posicionou o contexto político favorável para que o Banco assumisse um papel central, na renegociação e garantia dos pagamentos das dívidas externas, na reconstrução e abertura das economias

dos devedores e na institucionalização de condicionalidades para a obtenção de novos financiamentos. (SILVA *et al.*, 2006:09)

No Brasil, a interferência do Banco Mundial e do FMI foram aspectos determinantes no início dos anos 1990 na sua organização político-econômica e social. A política interna girava em função dos acordos e financiamentos propostos ao governo; nesta época ocorreram mudanças bruscas na economia em virtude das reformas estrategicamente executadas, tais como: a flexibilização do mercado de trabalho; o início dos detalhes para a alteração das leis trabalhistas e previdenciárias, além da reforma do sistema educacional que já vinha da década passada sendo alvo de transformações.

É importante compreender que essa influência se dá muito menos em função do volume de recursos emprestados, embora este seja importante para grande número de países, do que pelo fato de os grandes capitais internacionais e o Grupo dos Sete terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reconstrução neoliberal dos países em desenvolvimento. (De TOMMASI *et al.*, 2007:21)

A partir da adesão de idéias neoliberais o Banco Mundial induziu os países em desenvolvimento a programarem políticas indutoras do crescimento da sua economia e que simultaneamente atendessem, em linhas gerais, às necessidades do capital estrangeiro este por sua vez apoiado num processo de globalização, onde para atingir tal finalidade pautou-se na redução dos gastos públicos, na imposição de regras que limitavam a utilização de capital estrangeiro nos países, pela erradicação dos instrumentos de intervenção do Estado e para endossar as medidas anteriores afirmou o processo de privatização do setor público.

Os programas neoliberais de ajuste geraram a década perdida dos anos 1980 e vem se revelando, cada vez mais um conjunto extremamente contraditório de políticas e instrumentos econômicos, não apenas incapaz de construir as bases para o desenvolvimento sustentável, como ainda responsável pela desestruturação da sociedade e da economia de diversos países aonde vem sendo aplicado. (De TOMMASI *et al.*, 2007:25).

As estratégias político-econômicas do Banco Mundial apontam contrasensos em sua prática, já que não reduzem a pobreza nem tão pouco possibilitam aos países do Terceiro Mundo o crescimento social necessário para, na esfera

capitalista, competirem em pé de igualdade com os países primeiro mundistas. A condição de incoerência de conceitos e práticas na educação passa a ser refletida na medida em que se fortalece o fracasso social através da restrição do Estado a investir no potencial humano ao invés de priorizarem a manutenção das relações internacionais.

Na educação se discute a prática de homogeneização do Banco Mundial em relação às políticas por ele adotadas, principalmente em relação aos países da América Latina, porém os efeitos dessas reformas educativas são influenciados pelas estratégias adotadas para a obtenção dos resultados de qualidade a que tanto buscam os governos neoliberais. As diretrizes desses investimentos se diferem na execução dos programas cujo Banco Mundial tem a influência direta. Araújo & Oliveira (2002) expõem que em realidades semelhantes, na América Latina, por exemplo, no Equador e na Bolívia ocorreram nos anos 1990 reformas educativas completamente distintas, o que da mesma forma ocorre nos Estados brasileiros; onde nuns foram priorizados a distribuição de livros didáticos, em outros a construção de unidades escolares e o que vimos com isso foi à execução contraditória de uma prática desfocada do desenvolvimento social.

Desta forma, alguns traços do contexto econômico global são indispensáveis para elaborar os possíveis sentidos das novas políticas sociais, nos marcos da reforma do Estado e do predomínio do mercado. Argumentamos que o Banco Mundial propõe aliviar a pobreza por meio de medidas que se forem efetivamente implementadas, contradizem seu objetivo de minimizar o gasto público. Neste contexto questionamos a tão pretendida eficiência da focalização da pobreza e sustentamos a necessidade de outro enfoque do desenvolvimento (De TOMMASI *et al.*, 2007:77).

Como um dos principais parceiros da UNESCO (União das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia (1990), o Banco Mundial vem apresentando mecanismos de intervenção nas políticas governamentais na América Latina e África teorizando a reconstrução da economia destes locais, porém as iniciativas tomadas reafirmam sempre a hegemonia dos países ricos. Simplificando esse entendimento, significa dizer que a educação passou na prática a ser um instrumento ideológico para afirmar a dominação econômica das potências mundiais.

As políticas públicas do MEC voltadas para a educação básica nos anos 1990 tornaram-se consonantes com os apontamentos estratégicos do Banco Mundial, que por sua vez financiou a efetivação das intervenções do Governo Federal no setor educacional junto aos estados e municípios (SILVA, 2002).

As políticas de financiamento deliberadas pelo MEC, no Brasil, para a educação nos anos 1990 sofreram fortes influências do Banco Mundial, com o respaldo da UNESCO no intuito de encaminhar a sistematização de reformas que consolidariam a execução do projeto de modernização da estrutura político-econômica do país. Mas por outro lado, estas seriam prejudiciais às organizações civis (associações, sindicatos e outros) e as instituições públicas de ensino, pois o foco de interesse do Governo seria a manutenção da condição de submissão a política internacional, ao invés de centrar suas ações no desenvolvimento humano e resgate da cidadania dos menos afortunados.

A educação brasileira passou a ser vista com base na economia de mercado, sendo assim um objeto de consumo cujos valores atribuídos para atingir as metas de qualidade eram expressos através de cálculos que refletiam a lógica capitalista empresarial.

Além do cálculo das relações financeiras de custo-benefício, o instrumental economicista de abordagem da educação implica em última análise a gradual introjeção e institucionalização de valores da esfera do mercado no âmbito da educação e cultura educacional (CORRAGIO *apud* De TOMMASI *et al.*, 2007:75-121).

As propostas do Banco Mundial para o desenvolvimento econômico dos países por ele tratado, dentre eles o Brasil, vieram endossar os efeitos da privatização na educação pública deixando a orientação de que o Governo teria a responsabilidade somente de financiar a educação básica e seus anos iniciais, os demais segmentos seriam destinados a prestações de serviços de empresas correlatas. Esta ação intencionaria uma maior quantidade de recursos serem investidos no setor primário haja vista que as partes mais dispendiosas seriam administradas por terceiros (educação infantil, ensino médio e superior).

No documento “*Tendências do setor privado em desenvolvimento nos projetos de educação do Banco Mundial*” é feita uma análise das oportunidades do mercado educacional para investidores privados, onde explicita que a necessidade de fortalecer o papel do setor privado ao longo do tempo nos níveis não obrigatórios

da educação liberará recursos públicos para serem utilizados no nível compulsório primário. Em outro documento o BM salienta que este nível da educação deve ser destinado aos cuidados do setor público, mesmo que através do incentivo aos programas de educação à distância, enquanto os demais devem ser gradualmente transferidos a iniciativa privada, uma vez que são voltados para atender apenas as elites (SILVA, 2006:15).

Fica claro que as intenções do BM não passam pela ordem do desenvolvimento como potencial humano, mas apenas em garantir o crescimento econômico para fortalecer o capitalismo. São, para isso, utilizados conceitos que enfocam a qualidade como meta, porém esta meta está associada aos benefícios que podem trazer as classes hegemônicas, investir nos consumos internos e criar novos mercados.

O discurso do BM em investir na diminuição da pobreza não expressa a preocupação com os pobres, como da mesma maneira mencionar qualidade na educação pública também não expressa a preocupação com o investimento na formação da cidadania. Nos países em desenvolvimento a política do BM soa, para os que de fato necessitam do Estado, como uma retórica demagógica e mal fundamentada.

As finalidades dos programas educacionais são mais coerentes com a manutenção de uma estrutura social deficitária se atentarmos para as inúmeras estratégias que beneficiam apenas aos quantitativos apresentados no palco internacional, pois a realidade que se expressa nas regiões mais pobres do Brasil apontam que tais programas nas zonas rurais e periféricas metropolitanas não emancipam o indivíduo, mas o torna ainda mais miserável diante da ilusão de que a formação que recebe vai lhe garantir a dignidade de ser cidadão.

O neoliberalismo, no Brasil, foi difundido como forma de afirmar a manutenção do subdesenvolvimento e da autopromoção daqueles que se oportunizam das tendências do mercado, enquanto isso as taxas de desenvolvimento humano não atingem marcos significativos de real crescimento. As políticas educacionais propostas pelo BM apresentam brechas que induzem as dúvidas sobre que tipo de desenvolvimento se propaga nos países em desenvolvimento e no Terceiro Mundo que têm na educação o seu fortalecimento socioeconômico.

3.2 A política educacional frente à crise econômica brasileira na década de 1990

No início da década de 1990 era vivenciada no Brasil uma das mais profundas crises da sua história. Altos índices inflacionários, recessão prolongada e desemprego, dentre outras ocorrências que desestabilizavam a economia exigindo do então Governo medidas transformadoras, o que na ânsia de mudanças o povo levou ao poder Fernando Collor de Melo com um discurso transformador e arrojado.

Nesta perspectiva, Collor de Melo elegeu-se com base em um projeto de “modernização” do país. Em seus contornos mais gerais, esse projeto contempla uma integração subordinada do Brasil nos marcos do mundo capitalista avançado. Fundado num ideário neoliberal para um país de Terceiro Mundo industrializado e intermediário, tal projeto opera uma brutal reestruturação do país, levando à desindustrialização inúmeros setores que se expandiram nos últimos trinta anos. (ANTUNES, 2005:16)

A onda da *globalização* e da *Revolução Tecnológica* encontra os países (centrais ou periféricos, desenvolvidos ou subdesenvolvidos) em diferentes realidades e desafios, dentre os quais o de programar políticas econômicas e sociais que atendam aos interesses hegemônicos, industriais e comerciais de conglomerados financeiros e de países ou regiões ricas, tais como a América do Norte, Japão e União Européia. (OLIVEIRA & LIBÂNEO, 1998:599-600)

É notado, atualmente, que a modernização neoliberal nos países de terceiro mundo sacrifica a sociedade, no Brasil nada difere, pois o trabalhador não tem valorizada a sua mão-de-obra, fato este que contribuiu com uma brusca queda no seu poder aquisitivo. Aos que se mantiveram no mercado formal, depois de configurada uma das maiores recessões da história político-econômica do país, restam apenas salários achatados e distorcidos perante as suas necessidades básicas de subsistência; e com isso, a exploração da mão-de-obra passou a gerar assim, na década de 1990, profunda insatisfação na classe trabalhadora.

Com o *empeachment* do Governo Collor em 1992, Itamar Franco assume a presidência buscando através de alianças partidárias reestruturar o crescimento do país. O foco da suas ações pautava-se nas negociações financeiras junto ao FMI e na determinação de uma nova dimensão na política econômica; onde

para isso contou com a criação do Plano Real, executado por FHC na época ministro da fazenda, mas que assumira posteriormente o governo federativo.

No final dos anos de 1990 a sociedade brasileira vivia então um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a auto-suficiência, embora a modernização no Brasil tenha acontecido de forma surpreendentemente rápida, pela importação de tecnologias, ela não se faz acompanhar da construção de uma consciência em torno de um desenvolvimento auto-sustentado (MOREIRA, 2004:61-72).

As políticas educacionais no contexto neoliberal, na década de 1990, já no governo FHC passa a ser fomentada como um instrumento ideológico que passou a afirmar as tendências político-econômicas definidas pelo governo federal, levando assim a uma transformação de valores e metas comprometendo com isso os seus referenciais de qualidade, pois para gerenciar a crise econômica recorreu-se ao Fundo Monetário Internacional – FMI, ação que resultou posteriormente na diminuição dos investimentos em políticas públicas, sacrificando com isso as camadas mais pobres da sociedade.

As consequências das políticas neoliberais na educação vêm sendo nas últimas décadas alvo de discussões e reflexões aprofundadas, tendo em vista a forte influência que estas exercem na manutenção social do país. Portanto, são indiscutíveis as proporções que estas práticas assumiram no setor público educacional.

As transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social (OLIVEIRA & LIBÂNEO, 1998:597-612).

As mudanças ocasionadas, no final do século, na política e na economia brasileira seguiram trajetos já esperados diante da expansão da globalização econômica na esfera internacional – questões inerentes aos preceitos neoliberais –

onde as tendências de mercado sempre regeram as estratégias dos países menos desenvolvidos.

A incidência deste fenômeno político-econômico sobre a educação não se deu tão favoravelmente perante as necessidades de formação da sociedade brasileira, pois as suas metas de desenvolvimento e implantação de ações governamentais visavam naquele instante o cumprimento das intenções defendidas pelas organizações internacionais em virtude da sua total dependência desses órgãos.

Apesar da utilização, por parte do governo federal, de medidas que aparentemente consolidavam a democratização, vinha embutida na política governamental a preocupação de disseminar o ideário neoliberal através do então modelo de modernização. Para tanto, a educação foi uma via de fatos onde objetivos políticos que determinavam a macroeconomia do país surgiam como indicadores do nível de desenvolvimento social em todo o território nacional. A grande demanda social passou a ser atendida através da seguridade de atendimento ao quantitativo necessitado de vagas nas escolas públicas conforme respaldavam os marcos legais da educação no país.

O Governo FHC deixou na figura do seu Ministro Paulo Renato de Souza profundas marcas na educação brasileira. Foram adotados inúmeros instrumentos que até a atualidade referenciam a estrutura organizacional e a determinação de financiamentos para o setor.

A implantação das leis nº 9.394/96 – LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); a emenda constitucional nº 14 e a lei nº 9.424/96 criando e regulamentando consecutivamente o FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério); além da lei nº 10.172/2001 vigorando o PNE (Plano Nacional de Educação), assegurou o desenvolvimento de ações no sistema educacional brasileiro que visavam a sua adequação às condições previstas em março de 1990, na Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, a partir da elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Essa Conferência, que teve como co-patrocinador além da UNESCO e da UNICEF, o Banco Mundial, vai inaugurar a política patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e defesa da relativização do dever do Estado com a educação, tendo por

base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade (PINTO, 2002:111).

O Governo Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal norteou a elaboração das leis e medidas que projetaram a Educação na era FHC e que serviram de alicerce para o dimensionamento desta após a execução do PDRAE. Foi a partir da Conferência de Educação para Todos que países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, começaram a direcionar a sua atenção para alcançarem metas de qualidade na Educação. Com o PDRAE passou-se a referenciar nos marcos legais, principalmente na lei nº 9.394/96 (LDBEN) medidas que endossam a minimização do Estado, estas consideradas relevantes para a efetivação das políticas de financiamento e desenvolvimento da educação no Brasil.

A transferência de responsabilidades do desenvolvimento da educação para os estados e os municípios, que foi evidenciada nos artigos que tratam da descentralização da gestão, a municipalização da educação e dentre outros que obrigaram as redes estaduais e municipais a gerenciarem os gastos dos seus próprios sistemas de ensino, era uma forma de reafirmar a influência da tendência neoliberal neste setor.

A descentralização dos sistemas educacionais passa a preponderar nas políticas estaduais e municipais a partir da regulamentação dos marcos legais que a respaldava. E com isso passa a ser então considerada um instrumento de modernização gerencial da gestão pública, pela crença nas suas possibilidades de promover a eficácia e a eficiência dos serviços concernentes (MELO, 1997).

As medidas adotadas pelo governo federal na política de educação do país atingiram diretamente os Estados e Municípios, a priori, na sua estrutura financeira e organizacional, pois implantar um sistema de ensino e assumir as despesas geradas para este fim representou principalmente para os governadores e prefeitos mais pobres (norte-nordeste do país) um ônus cujas finanças locais não sustentariam, sem contar com a ausência de pessoal qualificado para efetivar as adequações necessárias.

Paralelo a implantação das medidas que enfatizariam a democratização da gestão, buscou-se apresentar a descentralização como um processo essencial na política dos sistemas de ensino. A idéia democrático-participativa foi fortalecida para que maior adesão tivesse a lógica do Estado ao minimizar a sua responsabilização pelo setor.

Assim, tais conceitos são difundidos como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais por meio da otimização dos gastos públicos. Apesar de os postulados democráticos serem recorrentemente reafirmados, estes se apresentam como justificativa da transferência de competências da esfera central de poder para as locais, respaldadas em orientações neoliberais, com o objetivo de redução do Estado às suas funções mínimas, de acordo com as inspirações/adaptações de corte hayek-smithiano (AZEVEDO, 2002:54).

Num primeiro instante, analisando as transformações ocorridas, as contradições que se apresentavam na política educacional do país, nos seus conceitos; práticas e finalidades eram reflexos das tentativas de dar à educação brasileira um papel determinante na consolidação do projeto de modernização adotado pelo Governo Federal.

No transcorrer do tempo, com a execução dos mecanismos gerenciais cuja intenção tão somente era fortalecer o ideário neoliberal, passou-se a ver o sucateamento da educação pública em todos os seus segmentos. Instauravam-se naquele contexto os impactos do neoliberalismo e por sua vez, em decorrência da abertura do mercado, a Globalização propiciou (e ainda propicia) a expansão e o domínio da cultura do capital fazendo com que países como o Brasil percam cada vez mais a sua autonomia econômica o que diretamente interfere no aumento e/ou diminuição dos recursos a serem aplicados nas políticas públicas educacionais.

Como sabemos, as reformas educacionais empreendidas no país nas últimas décadas levaram a um aumento significativo das matrículas no ensino fundamental, nível constitucionalmente obrigatório e gratuito. No entanto, esse crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, na medida mesmo em que possibilitou significativos contingentes de alunos das camadas populares a freqüentem, trouxe, como problemática fundamental, a questão da precariedade da qualidade de ensino ministrado e, por conseguinte, da impropriedade das políticas educativas que têm sido implementadas para equacionar os problemas da repetência, de evasão e do desempenho – enfim, da garantia de processos efetivos de escolarização que combatam as desigualdades educacionais (AZEVEDO, 2002:50).

A educação brasileira passou a refletir, nos anos 90, a intenção de expandir seu universo para finalmente contribuir com o crescimento do país. Porém as medidas adotadas garantiram a ampliação do acesso ao setor público, onde a

municipalidade foi um elemento determinante para tal, por outro lado o despreparo das redes municipais e estaduais para assegurar a devida qualidade de ensino foi algo que comprometeu os resultados dessa expansão.

O modelo de gestão gerencial que surgiu com a reforma do Estado passou a compor também a organização dos sistemas de ensino municipalizados. Com a descentralização da política educacional, o controle e a quantificação do desempenho das redes passaram a ser efetivadas nas próprias localidades, tendo o governo federal a função de mensurar analiticamente os resultados e a partir daí, intervir com novas metas para que fosse alcançado o desenvolvimento socioeconômico prescrito pelas organizações internacionais aos países de terceiro mundo.

Os parâmetros da reforma administrativa brasileira inseriram-se, pois, na solução concebida pelo governo para ajustar o país aos novos requerimentos impostos pelos modelos econômicos e políticos, em face das exigências que os rumos do processo da acumulação plasmaram para os mercados e em face da postura subordinada das nossas elites a essas imposições. Em tal contexto, no discurso governamental, a adoção da administração gerencial, entre outros modos, foi justificada afirmando-se que a sociedade brasileira havia atingido um nível cultural e político no qual as práticas patrimonialistas não mais poderiam ser toleradas e o burocraticismo impedia a prestação eficiente dos serviços públicos. (AZEVEDO, 2002:58)

O Brasil dos anos 90 se apresentou como um país reformista, cuja estratégia política buscava mudanças sociais que o levaria ao desenvolvimento. A crise provocada por uma série de iniciativas político-econômicas, não apenas evidenciou a total dependência do capital estrangeiro, como também impôs ao cenário educacional o redimensionamento da sua práxis.

3.3 O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) e sua relação com a Política Educacional Brasileira

A relação público/privado que vem sendo secularmente evidenciada no Ocidente se faz presente nas legislações que legitimam o Estado e a Sociedade

Civil como elementos estruturais e políticos que garantem a manutenção de um Sistema socioeconômico.

Para discutir tais pressupostos no setor educacional, antes de mais nada, é necessário considerar a relevância e influência dessa na macro-economia de um Estado. As bases desse processo dicotômico interferem no contexto em que está inserida quando diretamente se determina indicadores que possibilitem a afirmação político-ideológica de um dado segmento social.

O final do século XX foi marcado na Sociedade Capitalista, sem sombra de dúvidas, pelo advento da Globalização, porém nos países industrializados um fenômeno macro-econômico ainda mais evidenciado – a Crise Econômica do Estado. O aparelho do Estado sempre foi alvo de preocupações contextuais, principalmente nos setores socioeconômico e político. No Brasil, apesar de muito antes já ser foco de discussão foi na década de 1990 que se aprofundaram as análises acerca deste tema (BRESSER-PEREIRA, 1998).

A necessidade de reestruturar o aparelho do Estado tornou-se eminente em vários países do mundo no início dos anos 80, porém foi no Governo de Fernando Henrique Cardoso que foi instituído o PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, este apresentado em novembro de 1995 pela Presidência da República.

Entende-se por Aparelho do Estado a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três Poderes (Executivo; Legislativo e Judiciário) e três níveis (União; Estados-membros e Municípios). O Aparelho do Estado é constituído pelo Governo, isto é, pela cúpula dirigente nos três Poderes, por um corpo de funcionários e pela força militar. O Estado, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional legal que regula a população nos limites de um território. O Estado é a organização burocrática que tem o monopólio da violência legal, é o aparelho que tem o poder de legislar e tributar a população de um determinado território (BRASIL, 1995:04).

Devido à expansão industrial no fim do século, o Estado teve seus olhos voltados para o setor produtivo, no Brasil percebeu-se com esse processo a decadência dos serviços públicos, onde a parcela mais pobre e sacrificada da Sociedade ficou sem opção de subsistência. O PDRAE passou no final dos anos 90

a ser visto como um instrumento para a consolidação da Economia e para a condição de se estabelecer uma nova perspectiva para a administração pública.

O que impulsionou o desenvolvimento da Reforma do Estado na conjuntura brasileira foi à possibilidade de estabilização e crescimento sustentável da Economia com o intuito ainda de minimizar as desigualdades sociais. Pelo menos, teoricamente essa era a intenção; porém a contextualização desse processo se deu em termos distintos.

O Plano Diretor foi o modelo operacional apresentado pelo Governo FHC onde a reorganização das bases administrativa do Estado era caracteristicamente pautada em princípios tecnocráticos para coibir de certa maneira as vicissitudes tendenciosas que causavam a atrofia dos sistemas, muitas vezes evidenciada a partir do clientelismo, nepotismo e paternalismo político no interior das instituições; prática essa disseminada historicamente no país.

A tecnocracia com seus efeitos burocráticos com o passar dos anos também passou a não surtir o efeito esperado no bojo dos sub-sistemas do Estado Federativo (Estados e Municípios), pois tudo que compunha as suas bases passou a ser apresentado de maneira hierárquica, onde o controle dos processos era o principal foco e os resultados destes não eram tão essenciais em virtude das necessidades político-econômicas do país. E devido aos efeitos da Globalização, as conseqüências dessas medidas agravaram ainda mais as condições de funcionamento do Sistema como um todo.

O PDRAE foi pautado em conceitos modernos da Administração, além de ter sido voltado para o controle e manutenção dos sistemas; instituiu-se a descentralização como forma de consolidar a democracia, legitimando as instituições públicas. Desta forma, a estrutura administrativa teria referenciais de qualidade, eficiência e eficácia com semelhanças equiparáveis ao setor privado.

A relação existente entre Estado e Sociedade é definida nos autos constitucionais através da manifestação da Democracia que garante o pleno exercício da Cidadania, sendo esta afirmada pelo processo eleitoral. É a partir do canal criado na Sociedade para legitimar as ações governamentais que são projetadas as iniciativas que determinam a construção de medidas que visam o fortalecimento do Estado.

Nos últimos anos, o ponto de vista que acabou por prevalecer na representação do Estado foi o sistêmico – sem muito rigor e com algumas variações

– da teoria dos sistemas (*in primis*, David Easton e Gabriel Almond). Ficando assim, estabelecida a diversa interpretação da função do Estado na Sociedade, a representação sistêmica do Estado deseja propor um esquema conceitual para analisar como as instituições políticas funcionam como exercem a função que lhes é própria, seja qual for a interpretação que delas se faça (BOBBIO, 1987:60).

No modelo econômico capitalista a inter-relação entre Estado e Mercado é o que determina a configuração do Sistema que norteará a Sociedade e quando ocorre a dessincronização entre esses elementos instaura-se aí uma crise. E foi a partir da Revolução Industrial que se começou a desencadear tal processo, porém as suas conseqüências mais extremas seriam percebidas apenas décadas seguintes quando a Economia Global começa a entrar em colapso.

A crise econômica, do ponto de vista de um centro industrial, apresentou-se como uma parada mais ou menos regular numa marcha firme para frente. Essa parada permitia reajustar as peças do sistema, que numa etapa de crescimento rápido tendiam a descoordenar-se. A queda brusca da lucratividade significava a eliminação dos menos eficientes e dos financeiramente mais débeis. Por outro lado, exigia dos financeiramente fortes aumentarem sua eficiência e possibilitava a concentração do poder financeiro indispensável na etapa superior do desenvolvimento da economia (FURTADO, 2004:173).

Nos anos 70 a crise do Estado afetou o Leste Europeu e a América Latina, o que no Brasil ocorreu uma década depois. Esta foi caracterizada por três condições elementares: uma significativa perda fiscal por parte do Estado; a falta de estratégia para manter a estatização do Estado e por último a superação do modelo administrativo burocrático.

O neoliberalismo a partir da solidificação do Estado Mínimo também corroborou com a crise do Estado no ponto de vista político-ideológico o que tornou de certa forma, mais eminente a condição de reformulação do direcionamento macro-econômico dado ao Estado. E para tanto foram determinados como instrumentos de intervenção: (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) as reformas econômicas acompanhadas de uma política industrial e tecnológica para o fortalecimento de uma imagem internacional competitiva; (3) a reforma da previdência social; (4) a apresentação de novos instrumentos de políticas sociais e por fim (5) a tão discutida implementação da Reforma do Aparelho do Estado.

A Reforma do Aparelho do Estado (RAE) ocorreu, no Brasil, na década de 90 não tão somente pela crise em que este se encontrava, mas também pela eminente necessidade de defesa da coisa pública. Esta por sua vez, na democracia moderna é entendida sob a ótica político-administrativa quando é resguardado o direito do pleno exercício da Cidadania dos indivíduos e do acesso ao que é público.

Historicamente, três modelos administrativos embasam o serviço público no Brasil, segundo o PDRAE: (1) a administração pública patrimonialista; (2) a administração pública burocrática e (3) a administração pública gerencial. Esse último modelo aderido na segunda metade de século XX, cuja influência da economia mundial globalizada e da Administração de Empresas teve a preocupação de focar a qualidade e a eficiência de serviço sem onerar a máquina pública. (BRASIL, 1995:07)

Na administração pública gerencial a estratégia volta-se: (1) para a definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade; (2) para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados; (3) para o controle ou cobrança *a posteriori* dos resultados. (BRASIL, 1995:08)

Esse modelo administrativo passou a constituir o *modus operandis* do Estado Moderno, tornando real as necessidades de transformações estruturais e organizacionais de forma qualitativa e ainda assim, apontando marcas de eficácia e eficiência no setor público de serviços e introjetando com isso uma cultura diferenciada no que diz respeito aos elementos norteadores do Aparelho do Estado Brasileiro.

A administração pública gerencial teve no final da década de 80 uma certa estagnação, e com isso foram evidenciadas novamente na história características patrimonialistas devido ao comprometimento político das designações dos cargos públicos; onde agentes partidários indicavam seus apadrinhados para cargos de chefia e comissões. Instalou-se dessa forma, um populismo que recebeu fortes críticas devido à combinação dos elementos burocráticos e clientelistas que por causa das suas negativas influências no Sistema foram considerados um dos motivos que ocasionou no país a Crise de Estado.

O processo de descentralização da administração pública também foi comprometido no final dos anos 80; onde a nova constituição de 1988 confirmou o

grande retrocesso na estrutura do sistema com a perda da autonomia do Poder Executivo no que diz respeito à determinação de diretrizes para a manutenção e funcionamento dos órgãos públicos.

E foi início da década de 90 a Reforma do Estado passou a ser redimensionada no país, no Governo de FCM - Fernando Collor de Melo foi resgatado o discurso paradigmático acerca da estrutura e organização do setor considerando o modelo de administração gerencial o foco regulador das distorções geradas na máquina.

O modelo administrativo adotado na implantação do PDRAE influenciou todas as áreas de desenvolvimento e infra-estrutura no setor público. A Educação neste contexto passou a refletir concepções neoliberais com a práxis da Municipalização – fenômeno este, determinante no processo de democratização e descentralização da Gestão Educacional no país. A ausência de uma Política Educacional nos municípios acarretou a abertura dos Sistemas de Ensino para a privatização, desde a estrutura da Gestão Escolar até mesmo os norteadores estratégicos das Secretarias Municipais.

O redimensionamento dos marcos legal foi apenas um dos inúmeros aspectos modificados neste cenário contextual. Mas sem dúvida nenhuma, o fator mais impactante deste período foi a Democratização e Descentralização da Educação, transferindo recursos para os municípios a partir da Emenda Constitucional 14/96 que originou o FUNDEF, consolidando assim o fenômeno da Municipalização da Educação Fundamental em todo o território nacional.

O fenômeno da privatização representa uma maneira de descentralizar o sistema educacional de um município com a fidelidade de transferir competências do setor público estatal para o setor público não-estatal mantendo a responsabilidade do Estado no provimento do serviço.

A determinação de um modelo de gestão compartilhada com o setor público não-estatal fez com que fossem adotados mecanismos característicos da empresa privada com intenção de potencializar o atendimento e a oferta de serviço na Educação. Porém, as condições adaptativas de tal realidade nem sempre são levadas em consideração, acabando assim por ser importante na estrutura de trabalho que não condiz com as necessidades dos usuários ou mesmo resultado num grande dispêndio de ações e investimentos que não garantem uma expressão significativa de sucesso que pode ser mantido por mais de três anos consecutivos.

A preocupação com a adequação da realidade conjuntural das diretrizes políticas da Educação Brasileira fez com que a Gestão Educacional fosse norteadas por elementos que mensurassem a eficiência do Sistema de Ensino. A autonomia institucional foi outra questão a ser redimensionada; pois esta levaria ao fortalecimento do processo de democratização e a descentralização da estrutura da Gestão.

A dificuldade de manutenção da Educação Pública chegou na incompatibilidade técnica de execução de políticas voltadas para a organização de um sistema de ensino, onde as contingências socioeconômicas do país induziram aos pensadores da Educação uma profunda análise dimensional a qual evidenciou a urgente remodelação, primeiramente nas concepções que apontariam ainda a reformulação administrativa, financeira e sócio-cultural que até então atendia aos usuários nos cenários estadual e municipal.

No tocante à reforma do aparelho do Estado, ela prevê mudanças nas leis, na organização, nas rotinas de trabalho e na cultura e comportamento da administração pública, visando à melhoria da eficiência e do atendimento às necessidades da sociedade (BRESSER-PEREIRA, 1998:15).

As ações normativas tiveram suas práticas fortalecidas através do cumprimento efetivo da Lei Federal nº 9.394/96 pelas instâncias municipais e estaduais, onde a Democratização da Gestão é tida como um fator indispensável para o progresso da Educação, bem como melhorias nas condições gerenciais e pedagógicas e ainda na formação e qualificação dos profissionais que compõem esta área.

A descentralização é evidenciada no processo da Gestão Democrática de forma a torná-la flexível e transparente; permitindo que sejam instauradas avaliações capazes de mensurar o seu desempenho e apontar fragilidades da Estrutura com maior precisão. Tais indicadores referenciam as mudanças de valores e estabelecem mecanismos para a implantação de políticas cuja finalidade é fortalecer o desenvolvimento da prática administrativa gerencial que visa resultados institucionais tendo como foco à pró-eficiência do Sistema de Ensino.

Para fortalecer as iniciativas do Estado no transcorrer da adoção de indicadores de qualidade mensurados nas diretrizes e marcos legais da Educação foi potencializado nos Sistemas Municipais de Educação, no Brasil, um modelo

estratégico aonde a privatização viria atender as exigências organizacionais dos mesmos.

As parcerias efetivadas entre o Governo (setor público) e instituições não-estatais passaram a fazer parte de um conjunto de mecanismos de gestão onde as concepções nele abordadas enfatizam a preconização de elementos administrativos característicos da empresa privada, onde a Produção é compreendida como um dos relevantes aspectos a ser considerados para mensuração de pro eficiência. Basta saber, se tais procedimentos garantem a eficiência do Sistema de Educação Municipal e se a adesão pela privatização aponta resultados eficazes diante das necessidades de cada estrutura no contexto educacional.

A municipalização aparece em dispositivos firmados na lei 5.692/71 que no parágrafo único do seu artigo 58 introduz a idéia de transferência de responsabilidades educacionais para os municípios e no seu artigo 71 institui a possibilidade de delegação de competências pelos Conselhos Estaduais de Educação para os Conselhos organizados nos Municípios (OLIVEIRA & TEIXEIRA, 2001).

Com a necessidade de implementação de estratégias que viabilizassem a política educacional municipal, os programas federais obtiveram, principalmente no nordeste brasileiro significativo peso na deliberação de recursos para as Prefeituras vigorarem tal processo de forma autônoma em relação ao Estado.

A descentralização do ensino no processo que tem a municipalização como uma de suas formas importantes de realização, não é uma idéia nova no Brasil. Uma revisão literária sobre o tema vem mostrar em que determinados períodos da história brasileira o tema tem sido mais discutido que em outros, sendo importante salientar que a oscilação na freqüência dos debates e na produção do conhecimento nesta área tem razões históricas, econômicas, políticas e sociais. (OLIVEIRA & TEIXEIRA, 2001)

Nas políticas educacionais, do fim deste século, o processo de responsabilização do município foi fortalecido, porém a necessidade de aprofundar teses que dimensionassem tal questão tornou-se essencial para a melhor compreensão deste fenômeno tendo em vista que a redistribuição da oferta à Educação Fundamental passou a ser operacionalizada pelas esferas estaduais e municipais, reforçando neste segundo bloco os indicadores qualitativos que pudessem vir a garantir as diretrizes da Lei Federal nº 9.394/96.

É relevante considerar que a estrutura de um sistema educacional municipalizado reproduz em teoria as diretrizes desenvolvimentistas que impõe as transformações ocasionadas pelo PDRAE. Nesta são ajustadas as dimensões que determinam o funcionamento de toda a Gestão e para que isso ocorra é necessário efetivar práticas gerenciais que sejam condizentes com o que é proposto nos indicadores responsáveis pela consolidação das metas e estratégias traçadas para a expansão qualitativa da Rede de Ensino.

O fenômeno da privatização é uma realidade que após a implantação do PDRAE foi instituída na Educação Pública, seja na instância Federal, como na Estadual e Municipal, como recurso para tratar a sua problemática na intenção de potencializar o desempenho do Estado no atendimento e cumprimento das metas que correspondem aos compromissos políticos e internacionais com o desenvolvimento humano.

As formas em que a privatização é estabelecida têm haver com os interesses de efetivação de procedimentos que respaldarão no futuro os índices referenciais de melhorias nos Sistemas de Ensino através da garantia de uma Escola Pública de qualidade e de contribuir com a formação de indivíduos capazes de exercer sua Cidadania.

Considerações finais

As políticas de financiamento e desenvolvimento da educação brasileira no século XX despontaram os reflexos do neoliberalismo e conseqüente globalização econômica. A educação neste contexto foi encarada como um produto que sendo mercantilizado passou a ser tão somente um bem de consumo.

O modelo de gerenciamento empresarial é tido como um aspecto determinante no funcionamento dos sistemas de ensino, estes por sua vez baseados em valores como eficácia, eficiência, produtividade, competitividade e lucro. Estes referenciais expressam a influente ação do mercado e das políticas econômicas neoliberais na educação brasileira.

A interferência direta do Banco Mundial e o comprometimento do FMI nas políticas de desenvolvimento do Brasil determinaram na educação uma realidade reducionista em seus princípios, deixando de ter como foco a formação do cidadão crítico e participativo e passando a considerar a relação mercadológica e o

desenvolvimento econômico como principais razões de investimentos. E quando são mencionados os investimentos, tem-se a supressão destes em detrimento de quitações de empréstimos internacionais, sacrificando desta forma a qualidade da rede pública de ensino.

Como sugere Sen (2000) o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo com a melhora da vida que levamos e nas liberdades que desfrutamos. O desenvolvimento econômico e tecnológico do Brasil na década de 90 reforça as dificuldades de implantação de uma política educacional que atenda as demandas do país. O excesso de desigualdade social, proveniente de um mercado de trabalho deficitário, enraíza o ciclo vicioso da falta de escolaridade que gera a ausência de mão-de-obra qualificada e vice-versa. Esses fatores refletem um poder político restringido pela perda da autonomia perante os órgãos credores internacionais.

A partir da discussão dos efeitos e conseqüências das tendências neoliberais na política educacional brasileira é possível reformular as estratégias que enfocam o desenvolvimento. A importância da economia estabilizada é indiscutível, mas para atingir o ideal de uma política de educação crítica e emancipatória são necessários mais investimentos sociais e pautar a realidade no crescimento sustentável da nação.

CAPÍTULO IV

O Instituto Ayrton Senna e a educação do Brasil no século XXI

Como consequência das ações do Banco Mundial e a efetivação do PDRAE no Brasil surgiram, no cenário político-econômico, as ONG's - Organizações Não Governamentais - em diversos setores da sociedade, onde na Educação não foi diferente. Com o intuito de minimizar o papel do Estado e fortalecer a práxis neoliberal através da economia de mercado, valores do setor privado passaram a servir como indicadores de qualidade para o progresso do país.

O Instituto Ayrton Senna surgiu nos meados dos anos 1990 defendendo a concepção dos Pilares da Educação traduzidos na potencialização de competências de aprendizagens tendo o Paradigma Desenvolvimento Humano (PDH) como principal condutor da implementação de tecnologias sociais na adoção de programas educacionais que atendem crianças e adolescentes de baixa renda.

Dessa forma, através de parcerias consolidadas com Estados e Municípios, o Instituto Ayrton Senna aplica a sua proposta de trabalho pautada em estratégias de intervenção que possibilitam a construção de um projeto cuja identidade vem refletir os princípios e filosofia desta instituição organizacional.

4.1 Apresentando o Instituto Ayrton Senna

O Instituto Ayrton Senna surgiu da manifestação do atleta de Fórmula-1, cujo nome estampa o seu emblema e a sua principal preocupação era contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e todos os adolescentes brasileiros possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais. A consolidação dessa iniciativa ocorreu em 1994 como uma homenagem ao ídolo nacional fatalmente acidentado em Ímola, na Itália, sendo presidido por Viviane Senna desde a sua fundação.

Dessa forma foi elaborada e implantada uma estratégia de trabalho que ultrapassa os limites do atendimento direto e oferece, a outros agentes sociais, ferramentas eficientes para que assim também sejam potencializados. Essa

estratégia é formada pelas áreas Fazer e Influir. E para isso No Fazer (Tecnologias Sociais), além do atendimento direto a mais de dois milhões de crianças e jovens, o Instituto cria, implementa, avalia e sistematiza conhecimento e tecnologias sociais de ponta em conjunto com universidades, ONG's e escolas.

O principal objetivo do Instituto Ayrton Senna é, contudo, oportunizar através da Educação de qualidade a diminuição dos alarmantes índices de fracasso escolar diagnosticado ao longo das décadas no Brasil; combatendo dessa maneira a desigualdade social tendo como base e diretriz os Quatro Pilares da Educação que são apontados pela UNESCO – Aprender a conhecer; Aprender a fazer; aprender a viver; aprender a viver junto com os outros e Aprender a Ser.

Para cumprir sua missão, o IAS conta com 100% dos royalties do licenciamento das marcas Senna, Senninha, Senninha Baby e imagem de Ayrton Senna, doados pela família do piloto, e o investimento de aliados socialmente responsáveis, que possuem a intenção de mudar o cenário educacional brasileiro. Conta, também, com parceiros como AIB - Associated Industries do Brasil; Atlas Schindler; Canal Futura; Carglass; Kuka Produtos Infantis; SAP e SAT Satélite Distribuidora de Petróleo; e colaboradores - Agência Click ; Almap BBDO; BCG; CA - Computer Associates; Carillo Pastore; RSCG; CINE; .com Domínio; Comunique-se; Demarest; DMB; Euro RSCG Interaction; Fábrica Comunicação Dirigida; Ferreira Martins; Giovanni, FCB; Globo.com; GT Smart - Gestão de Sistemas Tributários; Integrare Editora; Internacional Paper; Internexo; JWT; Machado & Meyer; Maxpress; Möet Chandon; Netza Marketing Promocional e Eventos; Oboré; OZ Design; Peixoto e Cury Advogados; Rede Dental; Suzano Papel e Celulose; Tech Trade; TV1 Comunicação e Marketing; Unisys e Varig - que colocam seu tempo a disposição das ações de desenvolvimento humano e em favor da criança e do adolescente no Brasil, além de aliados estratégicos que compartilham da efetivação do ideal institucional (Audi; Bradesco Capitalização; Credicard; Citigroup; Neoenergia; Coelba; Celpe; Cosern; Fedex; Fundação Vale do Rio Doce; Grendene; HP Brasil; IBM; Instituto Vivo; Instituto Votorantim; LIDE - Grupo de Líderes Empresariais / Empresários pelo Desenvolvimento Humano; Lilly; Ferreira Martins; Microsoft Educação; Nokia; PNUD; Samsung; Santa Bárbara; Tribanco (Banco Triângulo) e Unesco.

É a partir da preocupação em potencializar o desenvolvimento humano que o Instituto Ayrton Senna utiliza tecnologias sociais buscando amenizar as

disparidades sociais através da Educação, atuando diretamente na Gestão dos Sistemas de Ensino e das Escolas Públicas no país. Para tanto, foram desenvolvidos Programas específicos de intervenção direta nas variáveis que comprometem os índices e resultados da Educação no cenário nacional. São eles: Acelera Brasil; Se Liga; Circuito Campeão; Gestão Nota 10; Sua Escola a 2000 por hora; Comunidade Conectada; SuperAção Jovem; Educação pelo Esporte; Educação pela Arte e Brinquedoteca.

Desta maneira, o Instituto Ayrton Senna (IAS) expõe as ações de atendimento às necessidades dos Sistemas de Ensino, transferindo conhecimentos e práticas a outras organizações e, ainda, transformando seus programas em políticas públicas educacionais de municípios e estados em todo o território nacional.

4.2 A concepção de Educação do Instituto Ayrton Senna

Desde a sua criação, o Instituto Ayrton Senna (IAS) elegeu como eixo estruturador de sua missão o desenvolvimento pessoal e social das novas gerações, isto é, da infância e da juventude. Para a consecução desse propósito duas grandes áreas de atuação foram eleitas como foco privilegiado de sua atuação: a educação e o direito (COSTA, 2004).

A diminuição da desigualdade social é o que leva ao aprofundamento das discussões sobre o desenvolvimento humano nos países emergentes ao exemplo do Brasil. As condições de vida dos habitantes que compõe a massa popular devem impulsionar o seu crescimento socioeconômico e este, por sua vez, possibilitar a ascensão dos indivíduos atendendo as suas necessidades básicas de subsistência.

A Educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao seu humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, a exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas (DELORS, 2006:85).

É relevante a compreensão conceitual do assunto ora tratado para adequá-lo às perspectivas paradigmáticas do Instituto Ayrton Senna (IAS) ao projetar ações e estratégias que visam o melhoramento do índice de desenvolvimento humano do país através da implementação de uma proposta de política educacional eficaz na erradicação do analfabetismo e evasão escolar.

A Educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (DELORS, 2006:89).

Defendendo o ideal do direito à educação da criança e do adolescente, o IAS pautou sua práxis na educação para o desenvolvimento humano, definindo assim um conjunto de valores que aglutinados às finalidades da instituição contribuíram com a criação e execução dos seus programas educacionais.

O Instituto expõe as suas ações de atendimento às necessidades dos Sistemas de Ensino, transferindo conhecimentos e práticas a outras organizações e, ainda, transformando seus programas em políticas públicas educacionais de municípios e estados em todo o território nacional. O conceito de desenvolvimento humano utilizado pelo IAS possibilitou aprofundar os referenciais do ato de educar, proporcionando assim o redimensionamento da aprendizagem, porém tal iniciativa veio a corroborar com o processo de mercantilização da educação e a sua consolidação no cenário neoliberal instituído na década de 1990 no país.

Os Programas do Instituto Ayrton Senna são, de acordo com os seus princípios, soluções educacionais criadas, implantadas, avaliadas, sistematizadas e disseminadas por todo o Brasil. Respostas criativas, flexíveis, eficazes e em escala que geram impactos e transformações sociais na vida de crianças e jovens, dentro da escola (educação formal) e fora dela (educação complementar).

Essa compreensão, por sua vez, lançou novas luzes para o Instituto sobre o papel que as aprendizagens propostas pelos quatro pilares da educação para o

século XXI, elaborados pela UNESCO, poderiam ter quando focadas pela noção de desenvolvimento de potenciais (GOMES, 2004:29).

Os pilares da educação, descritos no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO fundamentam o desenvolvimento de potenciais que giram em torno do Ser, Conviver, Conhecer e Fazer, mencionados nos referenciais norteadores do IAS através do ponto de vista que reforça a idéia de aprimoramento das competências de aprendizagem produtiva, pessoal; cognitiva e social.

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de tudo, em dotar a Humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive baseado no desenvolvimento, na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 2006:82).

O foco dado ao desenvolvimento de potenciais, e das competências de aprendizagem para tratar a educação como elemento indispensável para a melhoria socioeconômica dos indivíduos foi evidenciado por Jaques Delors no Relatório para a UNESCO a fim de estabelecer uma direta relação com o encaminhamento da realidade econômica principalmente dos países emergentes, como é o caso do Brasil.

Desde o início dos seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós (DELORS, 2006:90).

Dessa forma, a condição de potencializar a autonomia dos indivíduos através da Educação tornou-se meta no IAS. Porém, estimulando as aprendizagens produtiva, pessoal, cognitiva e social seria reforçada a práxis da educação neoliberal, atrelando-a sempre mais aos anseios político-econômicos desta conjuntura do que a condição emancipatória dos indivíduos propriamente dita; preocupação eminente nas abordagens teóricas que embasam a sua filosofia.

4.3 O Instituto Ayrton Senna e a educação brasileira sob a ótica do desenvolvimento humano

No século passado cultivava-se a idéia de que o crescimento econômico levaria ao desenvolvimento social, porém muitas foram as contradições que surgiram a partir desse pressuposto; dentre elas a concentração de riquezas para um grupo minoritário e o aumento da pobreza na população mundial, elementos esses que impossibilitaram a ascensão política da sociedade.

No campo da economia, a discussão sobre as necessidades foi travada essencialmente em quatro contextos diferentes: o da economia clássica, vinculada à questão da definição de um salário padrão para operários, que permitisse aos novos trabalhadores da indústria chegar ao mínimo vital; o da economia filantrópica, cujo questionamento girava em torno da contabilização dos pobres (e conseqüentemente da determinação de critérios de satisfação ou não das necessidades) e do nível da ajuda que poderia trazer benefícios a algumas categorias. Mais recentemente, a economia do subdesenvolvimento / desenvolvimento do Terceiro Mundo apoiou-se amplamente na noção de necessidades fundamentais, ou necessidades básicas, enquanto as teorias e discussões sobre o capital humano se prendiam mais especificamente ao caráter produtivo da satisfação dessas necessidades, visto que esta satisfação aumenta a capacidade de contribuição dos homens para o crescimento econômico, mas também para satisfazer as suas próprias necessidades (SALAMA & DESTREMAU, 1999:73).

Nesse sentido, para abordar o conceito de desenvolvimento humano levando em consideração os aspectos político-econômicos que demarcam a sua estreita relação com a visão mercadológica do Estado neoliberal é eminente a necessidade de uma reflexão acerca do modelo de produção capitalista e seus efeitos na sociedade; além de se ter a clareza de que a desigualdade e exclusão social são resultados da perda da liberdade que os indivíduos expressam ao buscarem autonomia e participação no contexto em que são agentes de transformação.

O aumento das oportunidades socioeconômicas propiciou nos países em desenvolvimento o surgimento de possibilidades de acesso dos menos favorecidos ao mercado, relacionando este fenômeno ao fortalecimento da economia nacional. A

progressiva expansão do mercado de trabalho, a redução das taxas de mortalidade, analfabetismo e desemprego deveriam, no entanto, acompanhar esse ritmo de crescimento, mas paradoxalmente não foi o que ocorreu em virtude de um longo e vicioso período de desigualdades e restrições econômicas enfrentadas anos a fio pela sociedade.

Por diversas razões históricas, como a ênfase na educação elementar e na assistência básica à saúde, além da conclusão de reformas agrárias eficazes no início do processo, a ampla participação econômica foi mais fácil de obter em muitas economias do Leste e Sudeste Asiático de um modo que não foi possível, digamos, no Brasil, Índia ou Paquistão, onde a criação de oportunidades sociais tem sido muito mais lenta, tornando-se assim uma barreira para o desenvolvimento econômico (SEN, 2006:62).

A idéia conceitual do Desenvolvimento Humano foi difundida nos anos 1990 pelo PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, quando foi relacionada ao crescimento da produtividade dos países a partir do seu contexto sócio-educacional e econômico e para tanto três componentes foram utilizados na mensuração do IDH – Índice de Desenvolvimento Humano: a longevidade média da população, o nível educacional e o acesso a recursos econômicos (PNB per capita).

O Paradigma do Desenvolvimento Humano vem nortear a educação no século XXI, tendo em vista a eminente preocupação com a potencialização de competências, estas apontadas pelo IAS como competências que garantam o progresso socioeconômico da sociedade. Para isso devem-se levar em conta no decorrer da vida de um indivíduo as oportunidades que teve e as escolhas que fez, além de que este indivíduo precisa ser preparado para fazer as suas escolhas.

O Desenvolvimento Humano é um processo que visa a ampliar as possibilidades oferecidas aos indivíduos. Em princípio, essas possibilidades são infinitas e evoluem ao longo do tempo. Entretanto, qualquer que seja o nível de desenvolvimento, as três principais do ponto de vista das pessoas são: a possibilidade de levar uma vida longa e sadia; a de adquirir conhecimentos e a de ter acesso aos recursos necessários para dispor de um nível de vida decente. Na ausência destas possibilidades fundamentais, um grande número de outras oportunidades fica inacessível (SALAMA & DESTREMAU, 1999:81).

O IDH é assim, uma medida do controle que as pessoas têm sobre o seu destino, mas não pretende ser um instrumento de medida do desenvolvimento

humano na sua globalidade. O IDH só pode ser significativo, evidentemente, se combinado com outros indicadores, o paradigma do desenvolvimento humano contém, na verdade, quatro aspectos essenciais: a produtividade, a justiça social, a durabilidade e o controle das pessoas sobre o seu destino (PNUD, 1995).

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) passou a ser tratado nos anos 1990 como eixo norteador para o crescimento socioeconômico dos países em desenvolvimento, sendo a educação um fator determinante para a consolidação desse processo. Nesse sentido, no Brasil, ações foram efetivadas visando o fortalecimento de políticas congruentes às intenções traçadas nos relatórios do PNUD.

O apoio do setor privado à obtenção dos resultados de desenvolvimento social foi estrategicamente determinado pelas tendências globais da economia e pela força do mercado perante as investidas deficitárias do setor público no atendimento das necessidades sociais. E foi a partir desse contexto, juntamente com os indicadores da UNESCO e do Banco Mundial que concomitantemente às políticas educacionais aplicadas pelo Estado que surgiu a possibilidade da intervenção direta do IAS na realidade da educação brasileira.

O IAS apropriou-se do paradigma do desenvolvimento humano para pautar a sua práxis, enfatizando para isso a potencialização das competências apontadas no relatório sobre educação para a UNESCO por Jacques Delors em 1993, onde estas dariam o respaldo necessário à aquisição de habilidades e atitudes que resultariam do processo educativo proposto. E assim, tais aspectos passaram a ser encarado como elementos essenciais para a construção de valores cujos referenciais afirmariam a formação de indivíduos capazes de interagir em seu meio de forma crítica, participativa e autônoma.

A noção de competência que, a nosso ver, mais responde às exigências do Paradigma do Desenvolvimento Humano é aquela que une o conhecimento aos valores, às atitudes e às habilidades para concretizar ações. E, desse modo, reconhece nas crianças e nos adolescentes o potencial de conduzir-se com crescente autonomia em suas vidas pessoal, social, cognitiva e produtiva (GOMES, 2004:67).

A idéia da construção da autonomia a partir da aquisição do conhecimento consolida a intenção do Instituto Ayrton Senna em fortalecer a Educação como foco prioritário a ser estrategicamente refletida onde é visada uma

mudança estrutural na sociedade para assim garantir o seu desenvolvimento. Os referenciais para alcançar este nível de transformação são embasados pelos Quatro Pilares da Educação (Aprender a Ser, Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Conviver) articulados à aplicação de tecnologias sociais que são usadas como elementos interventivos no contexto educacional em que a criança e o adolescente se encontram.

O passo fundamental para que os desejam adotar os pilares da educação como fio condutor de ações destinadas a crianças e adolescentes está em saber como incorporá-los nos quatro grandes momentos das intervenções sociais e educativas – concepção, planejamento, execução e avaliação. (GOMES, 2004:169)

A implantação das medidas interventivas que no contexto educacional são didaticamente apresentadas pelo IAS, onde cada etapa corresponde a um momento de consolidação de uma práxis cujo objetivo será a mensuração de resultados quantitativos favoráveis à proposta apresentada.

Concepção	Os quatro pilares devem ser traduzidos em competências, atitudes e habilidades para viver, conviver, conhecer e fazer na sociedade do século 21.
Planejamento	As quatro competências são elementos estruturadores das intervenções propostas, ou seja, todo o desenho da ação educativa formulada pelo IAS para desenvolver potenciais deve contemplar esses quatro eixos.
Execução	As quatro competências são consideradas parâmetros de conteúdo, método e gestão. Isso quer dizer que a eleição das propostas pedagógicas deve ser feita levando em conta a sua capacidade de concretiza e expressar no curso das ações educativas as quatro competências básicas.
Avaliação	As quatro competências servem de base para a construção de indicadores do impacto efetivo das ações sobre seus destinatários últimos.

QUADRO 4.1: Momentos de implantação das intervenções sociais e educativas

Fonte: Gomes (2004:170)

Enquanto o MEC utiliza estratégias organizacionais características das empresas do segundo setor para justificar a produtividade compreendida como determinante para a qualidade e democratização do ensino, ações estas permeadas nos programas oferecidos aos municípios; o IAS fortalece o ideal de uma educação globalizada, esta apresentada pela UNESCO e pelo BIRD pautando suas ações no

paradigma do desenvolvimento humano. Desta maneira, vem-se perceber na educação brasileira uma política educacional paralela à política educacional oficial norteadas pelo Ministério da Educação.

O que resulta desse processo dicotômico é uma práxis que aponta desempenhos distintos, em bases de cálculos semelhantes. Pois quantitativamente o que o IAS reconhece como ascendência de desenvolvimento, o MEC não reconhece como índices qualitativos favoráveis a esse mesmo desenvolvimento social. Eis aqui um grande desafio para os sistemas municipais que utilizam os indicadores das duas instituições para pautar e sustentar a sua política de educação.

Considerações Finais

O Instituto Ayrton Senna, nos meados dos anos 1990, introduziu na educação brasileira um modelo de trabalho visando potencializar o desenvolvimento humano das novas gerações a partir da utilização de tecnologias sociais. Teve a sua concepção pautada nos Pilares da Educação apresentados por Jaques Delors no relatório da UNESCO e das políticas educacionais do Banco Mundial. Ainda nesse sentido, buscou embasamento no PNUD para justificar as suas teorias acerca da implementação de ações em parceria com o setor público para garantir melhores resultados das redes de ensino municipais e estaduais.

Um dos principais ideais do IAS é a contribuição com a diminuição da desigualdade, a partir do intenso investimento na formação educacional de crianças e jovens carentes, possibilitando melhorias socioeconômicas devido a condição de acesso a educação de qualidade. Porém, este ideário conforme aponta Amarthya Sen em seus estudos sobre Desenvolvimento e é frisado no relatório da UNICEF-2006 sobre a adoção de medidas de intervenção de ONG's na política educacional do país onde fica claro que não bastam apenas tecnologias para minimizar a realidade do fracasso, mas investimento nos aspectos que alterariam para melhor o IDH daqueles que mais necessitam de recursos.

Iniciativas de desenvolvimento rotineiras destinadas à população em geral, visando incluir o maior número de crianças possível, correm o risco de não conseguir alcançar crianças excluídas e invisíveis. Por tanto, compreender as

difíceis condições em que vivem essas crianças e os fatores que estão por trás de sua marginalização e, no entanto, orientar iniciativas para atendê-las são pressupostos que devem integrar estratégias nacionais voltadas não só para os direitos, desenvolvimento e o bem-estar da criança, mas também para o cumprimento das Metas da Agenda do Milênio. A desagregação de indicadores – por cidade, por sexo, renda familiar, área geográfica e outros fatores – permite a avaliação de discriminações e desigualdades, e, portanto, é fundamental para a formulação de políticas e programas que possam alcançar as crianças menos favorecidas (UNICEF, 2006:59-60).

A referência do modelo educacional do IAS traz à tona a emergente necessidade de aprofundamento nas diretrizes adotadas em suas práticas, pois as tecnologias sociais defendidas como forma de intervenção para potencializar o desenvolvimento pode se tornar insuficiente quando a conjuntura socioeconômica da sociedade não é levada em consideração. E até mesmo podemos dizer que o modelo de produção, espelhado na indústria, pode não satisfazer os resultados educacionais cujas pretensões estão na aquisição de competência para melhoria da qualidade de vida e conseqüente desenvolvimento humano.

CAPÍTULO V

O INSTITUTO AYRTON SENNA NO MUNICÍPIO CABEDELO/PB

Neste capítulo, o município de Cabedelo/PB aparece como palco principal da avaliação da política educacional do Instituto Ayrton Senna, considerando o fato de ser o único que se manteve em consonância com a filosofia e práxis desta instituição no Estado da Paraíba desde 2001 até a presente data.

A composição analítica deste estudo é pautada no desenvolvimento humano, tendo em vista ser este o aspecto principal de atuação do Instituto Ayrton Senna (IAS) junto aos municípios parceiros. Os dados apresentados expressam a realidade da Educação na primeira fase do Ensino Fundamental no município, considerando os principais indicadores de desempenho do sistema de ensino, baseado nos resultados do monitoramento da gestão escolar pelo SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações, a partir da implantação da Rede Vencer e comparativamente com os resultados obtidos nas avaliações do MEC através do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Foram apresentados os dados referentes ao desempenho do SME (Sistema Municipal de Ensino) de Cabedelo/PB, segundo a base de dados do SIASI e do MEC, a fim de efetivar uma analogia entre os resultados obtidos no Instituto Ayrton Senna e as informações oficiais do Ministério da Educação. Com base no índice de reprovação do IAS tratou-se de contextualizar a realidade do município no que diz respeito ao desenvolvimento da sua política educacional nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir dos programas e tecnologias sociais apresentados pelo Instituto Ayrton Senna e efetividade junto aos resultados oficiais vinculados pelo MEC.

5.1 Situando o município de Cabedelo/PB



Foto: Dirceu Tortorello

Figura 1: Vista aérea do município de Cabedelo

Fonte: Acervo Dirceu Tortorello

Localizado na região da mata, área metropolitana de João Pessoa, com 31 km² (IBGE, 2008) Cabedelo é um Porto Fluvial situado na península entre o Oceano Atlântico e a Foz do Rio Paraíba. Seus limites demarcam os municípios de Santa Rita, João Pessoa e Lucena. Possui clima quente e úmido, numa altitude de 3m acima do mar e temperatura média de 27°C. Com uma população de 49.728 habitantes (IBGE, 2007), o município teve durante muito tempo a pesca, principalmente a lagosta e a baleia, como a principal atividade econômica. Atualmente a economia é baseada na Indústria, Comércio e Turismo, possuindo dessa forma, segundo dados do IBGE (2006), um PIB de R\$ 1.524.654,00 e um PIB *per capita* de R\$ 28.758,00.

5.2 Um breve histórico

O nome Cabedelo está relacionado ao termo “pequeno cabo”, monte de areia que se torna junto à foz dos rios. Medeiros (1950:56) diz que:

Este derivou das dunas de areia fina e branca que alteravam a orla marinha. Depois de Porto da Casaria, de ilha da Gamboa, de Forte Velho, tentativas que não chegaram a resultado, surgiu Cabedelo, quase ao mesmo tempo em que se edificava a metrópole da capitania da Paraíba.

Ainda considerando os tantos nomes atribuídos a atual cidade de Cabedelo também foi chamada de Porto do Varadouro - local onde teve início a povoação da sede da Capitania; o nome ilha da Gamboa era o nome da ilha da Restinga e Forte Velho foi onde se ergueu o Forte de São Felipe e São Tiago em 1584.

Quanto à formação territorial de Cabedelo, haveria um equívoco por esta ter definido o seu nome, já que esta não possui formato de um Cabo e sim de uma península. Afirma Pimentel (2001:13) que “Cabedelo é a continuidade da orla marítima de João Pessoa a estreitar-se no encontro do rio Paraíba com o mar.” Cabedelo foi um dos primeiros pontos no Estado da Paraíba a ser considerado essencial devido a sua localização geográfica que exerceu decisivo papel na conquista e defesa do território da Capitania.

Segundo a determinação do rei de Portugal, D. Henrique Frutuoso Barbosa, a sede da Capitania da Paraíba deveria ser em Cabedelo, ação esta que tornaria mais difícil o acesso dos holandeses ao local. Mas tal procedimento não foi acatado e foi na Casaria que tudo ocorreu. Diz Pimentel (2001:11) que “a escolha da Casaria deveu-se ao fato de ali encontrar-se a aldeia de Piragibe que, no momento, cumpria defender contra os portugueses”.

O caminho de acesso para a sede da Capitania era o rio Paraíba, além de que para a conquista das terras daquela região, obrigatoriamente tinha-se Cabedelo como rota, o que estrategicamente determinou a construção da Fortaleza de Santa Catarina.

A conquista da Paraíba teve, historicamente, relação direta com a cidade de Cabedelo em virtude dos seus limites territoriais com a então capital do Estado e por também compor geograficamente a orla paraibana. Quando séculos após a afirmação da cidade no cenário paraibano, Cabedelo apresentou-se como sendo uma das cidades com maior perspectiva de crescimento para o turismo nordestino.

Elevado à categoria de município e distrito pela lei estadual nº 10, de 05-09-1850 com a denominação de Cabedelo e desmembrado de Campina Grande. Sede no núcleo de Alagoa Nova, constituído do distrito sede e instalado em 27-02-1851. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município é constituído

do distrito sede. Pela lei estadual nº 700, de 04-09-1930, o município de Paraíba passou a denominar-se João Pessoa (PIMENTEL, 2001).

Pela lei estadual nº 676, de 20-11-1928, o município é extinto, sendo seu território anexado ao município de Paraíba. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o distrito de Cabedelo figura no município de João Pessoa, ex-Paraíba. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1-07-1955. Elevado à categoria de município com a denominação de Cabedelo, pela lei estadual nº 283, de 1703-1908, desmembrado de Paraíba. Sede na antiga povoação de Cabedelo. Instalado em 09-02-1957. Em divisão territorial datada de 1-VII-1960, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007 (IBGE/Cidades, 2008).

No que diz respeito à educação regular, esta tem início em 1943 no Grupo Escolar Pedro Américo. Segundo Sousa Junior *et al.* (2003) no início da década de 1950, ao estabelecer-se na cidade de Cabedelo, Padre Alfredo Barbosa foi o primeiro nome que surgiu na História da Educação do município ao identificar as carências educacionais locais. Cavalcanti (1996, *apud* SOUSA JUNIOR *et al.*, 2003) afirma que Padre Alfredo levantou os principais problemas da comunidade e identificou que o mais sério deles referia-se à área educacional. Dessa forma em 1952, Padre Alfredo transforma a Casa Paroquial em escola primária e a denomina de Escola de Santa Catarina. Com isso, incentivou o funcionamento de aulas ginasiais e a construção do Ginásio Imaculada Conceição. Foi desse momento em diante que várias escolas públicas e privadas foram criadas.

Atualmente o município de Cabedelo possui 35 instituições públicas de ensino, sendo 29 escolas e 06 creches que visam atender a demanda populacional da educação básica local (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

5.3 O Sistema Municipal de Ensino de Cabedelo/PB

O Sistema Municipal de Ensino do município de Cabedelo/PB foi instituído a partir da lei municipal nº 1180, de 17 de dezembro de 2003, definindo assim a consolidação do processo de democratização da gestão educacional na cidade. A promulgação da lei municipal foi fruto da mobilização local e da parceria com o IAS

no referido município, pois um dos pré-requisitos básicos para a continuidade do acompanhamento da política educacional com a utilização de tecnologias sociais do Instituto foi justamente dar início a descentralização da gestão.

Desta forma, buscou-se consolidar no município o pleno exercício democrático da gestão educacional através da efetiva participação dos órgãos colaboradores da Secretaria de Educação, ajustando-se ao art. 13º da Lei Municipal nº 1.180/03: I – o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, criado pela lei nº 909/97; II – o Conselho Municipal de Alimentação Escolar instituído pela Lei Municipal nº 878/97; III – o Conselho de Controle Social e Acompanhamento do Programa de Renda Mínima – Bolsa Escola, instituído na Lei Municipal nº 10.219/01; IV – o Conselho Municipal de Cultura; V - o Conselho Municipal de Esporte e VI – o Conselho Municipal de Gestores Escolares.

Com a efetivação da gestão democrática⁷ o SME – Cabedelo/PB foi fortalecida a ação do IAS na consolidação da sua práxis em prol do desenvolvimento humano. No decorrer dos anos, a universalização da educação passou a ser considerada meta prioritária no município visando à garantia de acesso à população de ensino fundamental; como se observa no quadro a seguir pela referência de matrículas nas instituições municipais de ensino.

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
1ª a 4ª série	3644	3708	3093	3005	2824	2963	2816	2819
5ª a 8ª série	1300	1584	2624	2709	2443	3031	3010	2705
Total	4944	5292	5717	5714	5267	5994	5826	5524

Quadro 5.1: Evolutivo de Matrícula do SME – Cabedelo/PB - Ensino Fundamental

Fonte: MEC/INEP – Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar 2001/2008.

⁷ A gestão democrática na educação do município de Cabedelo/PB foi instituída com a Lei Municipal nº 1208/04. Nesta foi consolidada a adoção do sistema seletivo para a escolha dos dirigentes dos estabelecimentos municipais de ensino.

No quadro evolutivo de matrícula do SME – Cabedelo/PB no Ensino Fundamental tem-se um recorte histórico de oito anos e, contudo, notou-se que ocorreu uma descontinuidade na TM – Taxa de Matrícula. Em 2005, período de transição de governo, detectou-se uma queda na TM, podendo esta ser justificada a partir das mudanças políticas que interferiram diretamente na manutenção do SME, principalmente em relação à infra-estrutura das unidades escolares⁸.

Já nos anos subseqüentes foi evidenciada uma diminuição progressiva do número de matrículas, o que reflete indiretamente os efeitos de variáveis relacionadas à demanda e ao quantitativo populacional da faixa etária de 7-14 anos que se encontra freqüentando as escolas municipais.

Conforme viu-se anteriormente a prática da gestão descentralizada foi implantada a Lei de Gestão Democrática no intuito de garantir o funcionamento do SME de forma transparente e participativa, atribuindo a todos os segmentos e setores a responsabilidade do cumprimento das metas e dos objetivos traçados para efetivar a política educacional do município. Desta forma, ao SME foi atribuída a condição de desenvolvimento local no que diz respeito à educação.

Outro aspecto focado no SME – Cabedelo/PB no período 2001-2008 foi a formação em serviço de todos os profissionais ligados diretamente à gestão escolar. Estrategicamente os diretores de escolas – no Programa Gestão Nota 10 – e os Coordenadores Pedagógicos – no Programa Circuito Campeão, ambos do IAS, receberam treinamento para garantirem a efetivação do monitoramento da gestão educacional junto aos docentes e discentes no cotidiano escolar.

Paralelo à formação proposta pelo IAS, no SME - Cabedelo/PB foi evidenciada a valorização do magistério com a implantação do PCCS – Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público Municipal⁹, onde além de uma remuneração diferenciada o educador teria a possibilidade de ascendência salarial, de acordo com o seu nível de escolaridade. Isto de certa forma contribuiu com a melhoria da formação docente, estimulando a práxis acadêmica em cursos de

⁸ As mudanças políticas ocorridas no SME, em 2005, deveram-se a troca de prefeito, cujas propostas de descentralização foram reconduzidas de maneira a suprimir a práxis participativa da gestão escolar, centralizando as suas ações e reforçando o modelo de gestão tradicional.

⁹ Evidenciado a partir do substitutivo nº 001/2003 ao Projeto de Lei nº 194/2003 no município de Cabedelo.

graduação e pós-graduação, conforme mostra a tabela das funções docentes e por zona e formação, considerando o contexto do município.

Tabela 1 - Funções Docentes por Zona e Formação – SME Cabedelo/PB (2007)

Nível	Funções Docentes ¹⁰					
	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	Total
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	66	13	0	28	2	109
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	109	3	5	6	0	123
Regular - Ensino Fundamental - Turmas Multi/Correção de Fluxo	14	7	1	11	0	33
Total	189	23	6	45	2	265

Fonte: MEC/INEP – Indicadores Demográficos (2008).

O SME - Cabedelo/PB foi implantado após dois anos de parceria do município com o IAS; sua estrutura organizacional é caracterizada basicamente na prática voltada para o gerenciamento empresarial, pela utilização das tecnologias sociais apresentadas nos programas educacionais do instituto, além dos conceitos abordados na proposta do IAS voltando-se para uma política que dimensiona a visão neoliberal da educação como já foi apresentada em capítulos anteriores.

Por outro lado, os elementos norteadores tratados pelo IAS repercutem diretamente na incorporação da prática educacional em Cabedelo. O principal deles – a filosofia que rege a instituição. Por isso, a composição analítica deste estudo é pautada no desenvolvimento humano, tendo em vista ser este o aspecto principal de atuação do Instituto Ayrton Senna junto aos municípios parceiros. Os dados apresentados expressam a realidade da Educação na primeira fase do Ensino Fundamental no município de Cabedelo/Pb, considerando os principais indicadores de desempenho do sistema de ensino.

O IDH – Índice de Desenvolvimento Humano do município de Cabedelo/PB é o segundo maior da Paraíba, ficando acima dele apenas a capital João Pessoa. Isso se deve basicamente pela influência dos indicadores IDH-E e o PIB per capita, 0,838 e R\$ 28.758,00 respectivamente, de acordo com IBGE/2006.

¹⁰ Legenda para funções docentes: C/LIC - com licenciatura; C/GR - com graduação; C/EM - com ensino médio; C/NM - com normal médio; S/EM - sem ensino médio.

Em comparação com os referenciais nacionais, percebe-se que a realidade do município supera a média da região, conforme aponta o quadro a seguir:

INDICADORES	BRASIL	NORDESTE	PARAÍBA	CABEDELO
Área (Km²)	8.514.876	1.558.196	56.439	31
População (hab.)	183.987.291	51.534.406	3.641.395	49.728
IDH	0,807	0,720	0,718	0,757
PIB (R\$)	2.369.796.546	311.174.975	19.953.459	1.524.654
PIB <i>per capita</i> (R\$)	12.688	6.029	5.507	28.758

Quadro 5.2: Indicadores Socioeconômicos

Fonte: IBGE (2006) e PNUD (2006)

Sabe-se que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o nível de desenvolvimento humano das localidades utilizando como critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita).

No que se refere à educação, o cálculo do IDH-M considera dois indicadores, com pesos diferentes: a taxa de alfabetização de pessoas acima de 15 anos de idade, com peso 2, e a taxa bruta de freqüência à escola, com peso 1. O primeiro indicador é o resultado da razão entre o número de pessoas com mais de 15 anos capazes de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, o número de adultos alfabetizados e o número de pessoas com mais de 15 anos residentes no município.

O segundo indicador é obtido através da razão entre o número de pessoas que estão freqüentando a escola, independente da idade, e a população do município na faixa etária de 7 a 22 anos de idade (FJP; IPEA; PNUD, 2005).

No tocante a longevidade, o IDH-M leva em conta a expectativa de vida ao nascer para o ano em estudo e, para a avaliação da renda, o critério utilizado é a renda municipal *per capita* em dólares PPC (paridade de poder de compra), ou seja, a renda média dos moradores do município com correções que possibilitem sua comparação (FJP; IPEA; PNUD, 2005).

Definidos os indicadores, são calculados sub-índices específicos para cada um dos três componentes. O IDH-M de cada município é a média aritmética desses três subíndices, de modo a resultar num valor entre 0,0 e 1,0. Quanto mais

próximo de 1, melhor as condições de desenvolvimento humano, e quanto mais próximo de 0,0, piores são essas condições. A classificação do IDH-M considera como baixo desenvolvimento humano o intervalo entre 0,0 e 0,5; como médio desenvolvimento humano o intervalo entre 0,5 e 0,8 e alto desenvolvimento humano o intervalo entre 0,8 e 1,0 (FJP; IPEA; PNUD, 2005).

Já o cálculo da renda municipal per capita é feito a partir das respostas ao questionário expandido do Censo - um questionário mais detalhado do que o universal e que é aplicado a uma amostra dos domicílios visitados pelos recenseadores. Os dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são expandidos para o total da população municipal e então usados para o cálculo da dimensão renda do IDH-M.

No caso da base de cálculo do IDH-M, o critério usado é a renda municipal per capita, ou seja, a renda média de cada residente no município. Para se chegar a esse valor soma-se a renda de todos os residentes e divide-se o resultado pelo número de pessoas que moram no município (inclusive crianças ou pessoas com renda igual a zero).

Índices	Brasil	Paraíba	Cabedelo
IDH	0,807	0,718	0,757
IDH-E	0,849	0,793	0,706
IDH-L	0,727	0,723	0,838
IDHM-R	7,723	0,638	0,726

Quadro 5.3: Índices de desenvolvimento humano

Fonte: PNUD (2006) / Banco Estatístico Muninet (2000)

Nesse estudo, tratar o IDH-E como elemento essencial para o crescimento socioeconômico do município evidencia a importância da mensuração dos índices e controle dos resultados do sistema de ensino em questão, pois através desses aspectos é que poderemos perceber a realidade sócio-educacional que se esconde por trás desses números.

5.4 A política do IAS e as intervenções na gestão educacional de Cabedelo/PB

No ano 2001, juntamente com o município de Cabedelo/PB, outros 90 municípios paraibanos aderiram à parceria com o Instituto Ayrton Senna - IAS - adotando pelo menos um dos seus programas. O mais conhecido deles seria o Programa de Correção de Fluxo composto pelo Se liga e Acelera Brasil. Outros programas como o Circuito Campeão e Gestão Nota 10 só foram efetivados junto aos municípios que ao concretizarem a parceria, assumiriam também a responsabilidade de consolidar a sua política educacional através de ações comprometidas com a valorização do magistério e com a melhoria dos índices educacionais oficiais do município.

Para efetivarem uma política educacional democrática, os municípios tiveram ainda que assumir o compromisso de elaboração do seu Plano Municipal de Educação (PME), implantar o Plano de Cargos e Salários para os profissionais do magistério, implantar também o processo eletivo para gestores escolares, além de submeter os alunos do sistema municipal de ensino à avaliação externa a fim de traçar seus objetivos e metas pautados na gestão de resultados.

Assim, a parceria com o IAS, no município de Cabedelo/PB, se deu através de um termo de adesão assinado pelo então Prefeito José Ribeiro de F. Junior, onde se formalizava a adesão da rede municipal de ensino a todos os programas destinados pelo Instituto ao Estado da Paraíba visando correção de fluxo, acompanhamento pedagógico e monitoramento da gestão.

O IAS, a partir de então, passou a atuar no primeiro segmento do ensino fundamental buscando a sistematização do trabalho pedagógico e administrativo das escolas municipais e Secretaria da Educação. Para isso, iniciou a formação em serviço de uma equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação e dos gestores escolares a fim de que esses indivíduos se tornassem agentes multiplicadores dos seus programas e tecnologias sociais, para que desta forma tivessem a condição de acompanhar a evolução do sistema de ensino através da consolidação dos dados obtidos com o desempenho institucional de cada unidade escolar.

A utilização das tecnologias sociais do IAS nas escolas se caracteriza principalmente pelo uso de instrumentos de coleta e registros de informações acerca do processo de aprendizagem discente e da sistematização pedagógica do mesmo. O IAS considera quatro variáveis básicas para a realização do acompanhamento pedagógico nas escolas: a) frequência discente; b) frequência docente; c) para casa feitos¹¹; d) livros lidos. A partir do controle dessas variáveis, obtém-se em seus resultados o reflexo do que foi registrado nos instrumentos, mensurando assim o desempenho acadêmico de cada unidade de ensino (Anexo 1 e 2).

Paralelo ao acompanhamento pedagógico ocorre o monitoramento da gestão escolar, realizado pelo gestor da escola e supervisionado pela superintendência do programa Gestão Nota 10 – composta por técnicos da Secretaria de Educação – através de visitas sistemáticas às unidades de ensino e de instrumentos de dados que possibilitam uma visão panorâmica da estrutura e desempenho da escola e dos programas implementados no interior da mesma.

As tecnologias utilizadas, em Cabedelo, nos Programas de Correção de Fluxo, alfabetização e gestão educacional compõem a Rede Vencer. Esta por sua vez articula as ações do IAS com a realidade do município visando o desenvolvimento humano a partir da melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos.

Para tanto, permite a potencialização dos recursos utilizados através da estipulação de indicadores de sucesso, diagnósticos da realidade educacional, relatórios de acompanhamento, intervenção e avaliações de processo e de resultado pautam o trabalho técnico realizado. Todas essas atividades são registradas na base de dados do IAS – o SIASI – Sistema Instituto Ayrton Senna de Informação.

As tecnologias que compõem a Rede Vencer são: correção de fluxo escolar através dos Programas - Se Liga: pela alfabetização dos alunos defasados; Acelera Brasil: pela aceleração da aprendizagem dos alunos defasados; a alfabetização nas séries regulares do Ensino Fundamental através do Programa Circuito Campeão, de gerenciamento das suas quatro primeiras séries. E por fim, a

¹¹ Esse é o termo utilizado pelo IAS, nos programas de alfabetização e correção de fluxo para tratar os exercícios que são realizados em casa pelo aluno. João Batista Araujo e Oliveira (2002:87) aponta que *as tarefas de casa têm triplo objetivos: promover a fixação, retenção e aplicação dos conhecimentos adquiridos; avançar com atividades e preparativos relevantes para o andamento dos projetos e criar o hábito de estudo diário.*

gestão das unidades escolares e da Secretaria Municipal de Educação, por meio do Programa Gestão Nota 10.

Por meio da Rede Vencer, é reafirmada a crença na educação como via privilegiada para promover o desenvolvimento humano e confirma seu papel de colaborador junto ao setor governamental, desenvolvendo, avaliando, disponibilizando e transferindo soluções de superação dos graves problemas educacionais que impedem o desenvolvimento do potencial adormecido em cada criança. (IAS, 2008)

Dessa forma, o IAS consolidou o seu espaço e influência com uma política própria em Cabedelo/PB. E com a mudança do governo municipal que por sua vez, incorporou a sua práxis educacional no rol dos poucos municípios brasileiros que incorporaram a Rede Vencer¹², desde 2005 este reafirmou a sua hegemonia, solidificando a proposta de desenvolvimento humano para a educação municipal.

5.5 Os resultados de desempenho em Cabedelo/PB junto ao Instituto Ayrton Senna

O município de Cabedelo/PB, com a implantação do monitoramento e acompanhamento pedagógico do sistema de ensino, passou nos anos 2000 a consolidar a práxis da gestão educacional nos resultados coletados pelo IAS através da Rede Vencer referente ao seu desempenho acadêmico. A sistemática para a obtenção dos resultados é pautada no monitoramento instrumental das atividades pedagógicas, além do processo de avaliação externa realizada junto aos discentes das séries iniciais do ensino fundamental.

¹² Os municípios brasileiros que compõem a Rede Vencer são: Cruzeiro do Sul (AC); Corupibe (AL); Boca do Acre (AM); Conde (BA); Santa Cruz Crabália (BA); Sobral (CE); São Mateus (ES); Rio Verde (GO); **Cabedelo (PB)**; Patos Bons (MA); Sabará (MG); Virginópolis (MG); Cárceres (MT); Sinop (MT); Altamira (PA); Santarém (PA); Caruaru (PE); Petrolina (PE); Piripiri (PI); Teresina (PI); Ponta Grossa (PR); São José dos Pinhais (PR); Currais Novos (RN); Mossoró (RN); Ji-Paraná (RO); Campo Bom (RS); Itajaí (SC); Joinville (SC); Lagarto (SE), Marília (SP), São José do Rio Preto (SP); São Vicente (SP) e Araguaína (TO). Disponível em <www.redevencer.org.br/v2/conteúdo/municipios.asp> Acesso em 11/01/2009.

Os dados do IAS serão analisados a partir de 2005, por considerar este o ano base referencial em virtude da efetivação do IDEB pelo MEC, além do fato de que a sistematização das informações da gestão educacional passou a ser configurada uniformemente no município neste período com a composição de uma equipe de processamento de dados dentro da secretaria de educação, a qual fazem parte os superintendentes (técnicos) do IAS no município.

A partir dos dados coletados nas escolas é realizado mensalmente o acompanhamento do sistema municipal de ensino (SME) no que diz respeito ao nível de aprendizagem discente. Através do preenchimento de mapas quantitativos tem-se um panorama da organização do SME, bem como a identificação de pontos de intervenção para potencializar os resultados esperados e o cumprimento das metas no Plano de Suporte Estratégico (PSE) da secretaria municipal de educação e o Plano de Ações de Trabalho (PAT) traçado pelas unidades de ensino.

Dessa maneira, através do registro diário das informações específicas de desempenho acadêmico as escolas mensuram o desenvolvimento pedagógico do corpo discente da 1ª série do ensino fundamental considerando a leitura e escrita como principais variáveis determinantes para o aumento dos índices de desempenho acadêmico do sistema de ensino (Anexos 4 e 5).

A prioridade de atendimento às séries iniciais e a preocupação com a alfabetização dos discentes é o que rege a prática do acompanhamento pedagógico nos programas que compõem a Rede Vencer. A outra via de controle para o acompanhamento pedagógico é o monitoramento da gestão escolar a partir do desempenho dos alunos, o que por sua vez apontará os resultados obtidos no SME quando consolidados na secretaria de educação pela equipe técnica e superintendência do IAS no município. São estes resultados que mensuram a evolução do sistema a partir da efetivação da práxis da gestão monitorada. Para a obtenção dos resultados da gestão adotada pelo IAS no município, segundo a Secretaria de Educação de Cabedelo (2008), considerou-se sete indicadores que garantem o sucesso e o cumprimento de metas. São eles:

- I - Que o aluno tenha 200 dias letivos/800 horas aula por ano;
- II - que o professor tenha uma frequência de 98%;
- III - que o aluno tenha uma frequência de 98%;
- IV - que a reprovação por faltas (abandono) não ultrapasse 2%;

V - que o índice de aprovação seja de, no mínimo, 95%,

VI - que a defasagem entre idade e série (correção de fluxo) seja de, no máximo, 5% de distorção e;

VII - que a alfabetização na 1ª série do ensino fundamental (crianças com 7 anos) alcance o índice de 95%.

Para definir os melhores desempenhos, portanto, foram avaliados os parâmetros de 'matrícula atual', 'reprovação por frequência', 'reprovação por desempenho', 'taxa de reprovação' e 'alfabetização na 1ª série', considerando que para ter sucesso da execução do acompanhamento pedagógico está na condição de mensurar quantitativamente o processo de aprendizagem de forma mais fidedigna possível à realidade escolar de cada aluno (Anexos 6 e 7).

Tem-se neste estudo a reprovação como a principal variável a ser mensurada no monitoramento da gestão, pois o entendimento de que este fator é o que determina o comprometimento do desenvolvimento humano do município em virtude da influência do IDH-E. A maior preocupação passa a ser neste sentido a manutenção da qualidade de ensino e sistematização da práxis pedagógica para a garantia de melhoria no índice de desempenho acadêmico. Sobre isso, o SIASI aponta significativo decréscimo no índice de reprovação das séries iniciais do ensino fundamental, nos anos 2005 e 2007, mesmo período dos resultados do IDEB conforme apontam, consecutivamente, gráfico e tabela a seguir:

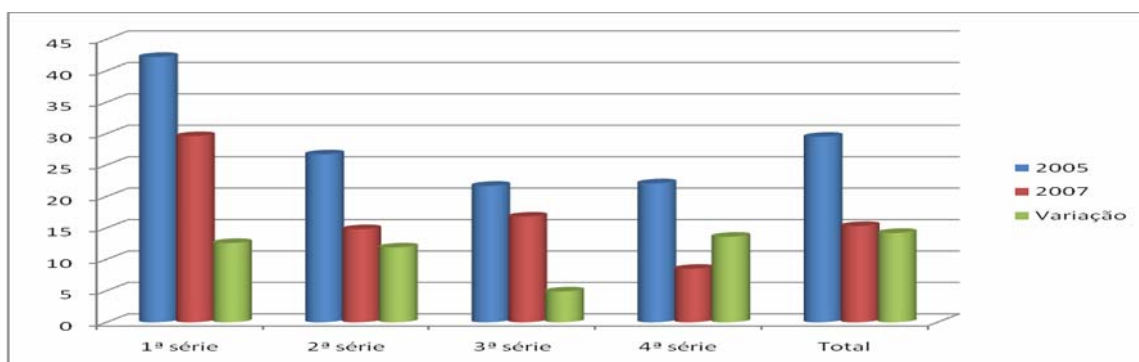


Gráfico 5.1: índice de reprovação das séries iniciais do ensino fundamental, nos anos 2005 e 2007

Fonte: Dos dados do SIASI – Controle Final de Desempenho dos Alunos

Tabela 2: Índice de reprovação das séries iniciais do ensino fundamental, nos anos 2005 e 2007

	2005	2007	Variação (2005-2007)
1ª série	42,2%	29,6%	29,8%
2ª série	26,7%	14,8%	44,6%
3ª série	21,7%	16,8%	22,6%
4ª série	22,1%	8,5%	61,5%
Total	29,5%	15,3%	48,1%

Fonte: Dos dados do SIASI – Controle Final de Desempenho dos Alunos

A variação percentual entre os anos-base de avaliação do SME evidenciam uma significativa diminuição na taxa de reprovação em Cabedelo/PB. O que se observou em relação a este fato é que houve um efeito regressivo no baixo desempenho a partir do monitoramento dos resultados parciais (bimestres letivos) obtidos no contexto escolar, devido a uma política de promoção automática nas séries iniciais do ensino fundamental. A isto também se deve a possibilidade de adotar intervenções necessárias para alterar a predominância da repetência, variável educacional que afirma o fracasso escolar. Segundo João Batista A. e Oliveira (2002:47):

A favor da promoção automática existe o apelo político e prático: com um decreto, lei ou resolução resolve-se, com o bico de pena, um problema de quinhentos anos. Em pouco mais de cinco anos o fluxo escolar pode estar corrigido, a pirâmide típica de país subdesenvolvido transforma-se no cilindro característico dos países desenvolvidos. É como um toque de magia.

O referido autor trata a promoção automática como uma variável que determina a diminuição da taxa de reprovação sob a análise de que a mesma adota o processo contínuo de aprendizagem evitando o fracasso e que a repetência quando em alto índice favorece a evasão e por isso esta prática passou a ser uma estratégia utilizada na educação brasileira. Porém afirma Torres apud J. B. A. e Oliviera (2002:48) que:

Os defensores da promoção automática não afirmam, nem podem afirmar sem qualificativos, é que a promoção automática aumenta a

aprendizagem. Alguns países que adotaram essas políticas, inclusive em algumas redes de ensino no Brasil, começam a revisar suas práticas.

O controle do desempenho acadêmico do SME através do SIASI também apontou os efeitos do acompanhamento pedagógico sistematizado nas 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, pois o desempenho acadêmico das turmas possibilitou uma brusca queda percentual do fracasso escolar através da diminuição da repetência. E por outro lado, na 4ª série essa redução no índice de reprovação garantiu um maior fluxo de alunos na primeira etapa da referida modalidade de ensino.

5.6 O Índice de Desempenho da Educação Brasileira (IDEB) e a realidade educacional de Cabedelo

O IDEB foi elaborado em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) como um instrumento facilitador para a mensuração do desempenho escolar das redes de ensino; sendo este projetado até o ano 2022, numa escala de 0 a 10, cuja média fixada foi 6 (seis) por ter considerado o resultado dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Definindo o IDEB, diz Reynaldo Fernandes¹³ (2005, p. 01) que *é um indicador educacional que relaciona de forma positiva informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb.*

Ainda aponta R. Fernandes (idem) que a combinação entre fluxo e aprendizagem do IDEB vai expressar em valores de 0 a 10 o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades da Federação e Municípios calculados por meio da fórmula:

¹³ Presidente do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano-base do IDEB.

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji} : \quad 0 \leq N_{ji} \leq 10; 0 \leq P_{ji} \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_{ji} \leq 10$$

Em que:

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

No primeiro ano de vigência (2005) a média nacional foi de 3,8. Este resultado evidenciou o que até então era empiricamente especulado no cenário brasileiro – a educação necessitava de medidas bruscas de intervenção, pois se apresentava deficitária na maior parte do país; encontrava-se muito distante dos resultados obtidos pelos países desenvolvidos apontado pela OCDE.

As regiões norte e nordeste apresentam até o momento os menores índices de desempenho, mostrando a emergente necessidade de redimensionamento das políticas públicas educacionais voltadas para a educação básica. O esforço direcionado à melhoria da qualidade do ensino nos anos 2000 apontou no IDEB reflexos positivos no SME - Cabedelo/PB no que diz respeito à progressão do seu desempenho acadêmico, conforme indica a tabela a seguir, garantindo ao município um desempenho de destaque no Estado.

No cenário paraibano, os resultados obtidos pelo município não se mostraram expressivos em 2005 tendo ficado na 119ª posição nos resultados do IDEB (Anexo 9) em relação aos demais municípios do Estado; contrariamente em 2007 foi surpreendente o seu desempenho na 15ª posição.

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Brasil	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
Rede Municipal de Cabedelo/PB	2,4	3,8	2,4	4,6	2,7	3,1	2,7	4,7				

Quadro 5.4: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Fonte: Indicadores Demográficos/MEC (2008)

Num intervalo de dois anos, foi evidenciado um significativo crescimento no IDEB de Cabedelo/PB. A práxis do monitoramento e o controle de desempenho acadêmico, através da utilização das tecnologias do IAS, podem ter sido fatores que possibilitaram dentro do SME a adoção de medidas de intervenção em tempo hábil para propiciar a mudança das ações que não resultavam em índices positivos. Além disso, o acompanhamento pedagógico permitiu que os processos avaliativos de SME respaldassem o desenvolvimento da aprendizagem discente justificando assim a progressão dos resultados da Prova Brasil conforme aponta o quadro a seguir:

Fase/Nível	Ano	Matemática	Língua Portuguesa	Padronização Matemática	Padronização Língua Portuguesa
4ª SÉRIE / 5º ANO	2005	156,91	145,56	0,37	0,35
	2007	185,66	173,23	0,48	0,45
8ª SÉRIE / 9º ANO	2005	226,69	215,00	0,42	0,38
	2007	229,41	223,31	0,43	0,41

Quadro 5.5: Resultado da Prova Brasil – SME Cabedelo/PB

Fonte: MEC/INEP – Indicadores Demográficos

Os índices de desempenho que apontam a melhoria na projeção da TR (taxa de reprovação) das séries iniciais são confirmados com os resultados avaliativos da Prova Brasil. Porém, os índices de desempenho quando comparados aos índices referenciais do IAS, apesar de expressivos, fica evidenciado o comprometimento qualitativo da educação municipal pela expressão das suas taxas

de rendimento, pois a diminuição do abandono impulsiona o SME a tratar os seus processos pedagógicos de maneira que estes garantam resultados favoráveis no desenvolvimento educacional. Proporcionalmente, a diminuição do abandono elevará a taxa de aprovação ou reprovação, no caso de Cabedelo/PB percebe-se que a taxa de reprovação apresenta-se reforçando ainda o fracasso escolar. Como afirma João Batista Araújo e Oliveira (2002:37) que:

Da mesma forma que o problema da repetência endêmica não é novo, as tentativas de solução também não são novas. Cabe avaliar em que medida elas são capazes de ter o impacto necessário para fazer face à expansão e profundidade da questão da repetência.

Fase/Nível		Taxa Aprovação		Taxa Reprovação		Taxa Abandono	
		Indicadores	EDUDATA	Indicadores	EDUDATA	Indicadores	EDUDATA
1ª série / 2º ano do EF	2001	53,2	50,2	34,3	31,7	12,5	18,1
	2005	57,6	53	31,8	28,2	10,6	18,8
	2007	64,7	-	29,9	-	5,4	-
2ª série / 3º ano do EF	2001	68,2	65,4	21,5	19,5	10,3	15,1
	2005	71,5	66,1	22,2	19,2	6,3	14,7
	2007	79,3	-	17,8	-	2,9	-
3ª série / 4º ano do EF	2001	80,0	73	13,4	11,3	6,6	15,7
	2005	80,6	70,7	12,5	12,1	6,9	17,2
	2007	75,9	-	21,0	-	3,1	-
4ª série / 5º ano do EF	2001	83,4	76,2	7,1	5,7	9,5	18,1
	2005	79,7	75,7	13,6	11,8	6,7	12,5
	2007	86,7	-	12,8	-	0,5	-

Quadro 5.6: Taxas de Rendimento do Diurno - Sistema Municipal de Ensino - Cabedelo/PB

Fonte: MEC/Indicadores Demográficos/EDUDATA BRASIL

Apesar dos resultados que indicam o desempenho do SME de Cabedelo/PB terem sido gerados a partir da base de dados do INEP, detectou-se nas taxas entre 2001 e 2005 evidentes distorções nos números processados nos indicadores demográficos e no Edudata Brasil; este último apresenta variações quando seus valores são comparados com os demais dados que remetem os índices de desempenho do município.

Mostraram os dados que nos primeiros anos de atuação do IAS na política educacional do município, os resultados não apontaram melhorias expressivas nas taxas de rendimento. Esse contexto é alterado devido às questões que envolvem a execução e acompanhamento dos programas de alfabetização e correção de fluxo que tem na promoção automática a solução da retenção discente. Esta por sua vez, endossa o comprometimento qualitativo da aprendizagem, tornando o fracasso escolar evidente dentro do SME devido ao baixo rendimento expressado nas taxas de reprovação e abandono.

É relevante apontar que no período 2005-2007 na 3ª série (4º ano) do ensino fundamental a TR aumentou significativamente, conforme mencionado anteriormente, em relação à proporcionalidade de diminuição do abandono e da reprovação para que ocorra o aumento da aprovação. Este pode ser considerado um exemplo empírico do comprometimento qualitativo dos resultados obtidos.

Analisando o processo de regressão da TR nas séries iniciais do ensino fundamental vê-se que a diminuição da retenção na 1ª série (2º ano) causou impacto direto no desempenho da 3ª série (4º ano), tal fato pode ser explicado a partir da adoção interventiva do programa de alfabetização e correção de fluxo, pois na preocupação de reduzir a taxa de distorção idade-série, conforme confirma o quadro a seguir, não foi levado em conta à relevância de um acompanhamento paralelo ao fluxo regular dos discentes readaptados advindos dos Programas Se Liga e Acelera; transferindo dessa maneira o gargalo de retenção da 1ª série (2º ano) para a 3ª série (4º ano). Tal fenômeno também pode ser observado na 4ª série (5º ano) sem gerar, por enquanto, grandes prejuízos ao SME.

Nível	Matrículas em TURMAS de correção de fluxo (classe de aceleração)	
	2005	2007
Ensino Fundamental	1.008	231

Quadro 5.7: Matrículas em Turmas de Correção de Fluxo - Rede Municipal

Fonte: MEC/INEP – Indicadores Demográficos

Um sistema educacional que reprova sistematicamente estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse, caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo aprendessem (FERNANDES, 2005).

Os resultados obtidos no IDEB pelo município estudado apontam que houve um aumento no desempenho acadêmico, conforme gráfico 5.2. Inclusive, a elevação no índice foi mais significativa do que o crescimento médio estadual e nacional - o que de imediato garante empiricamente uma ascensão quantitativa do SME.

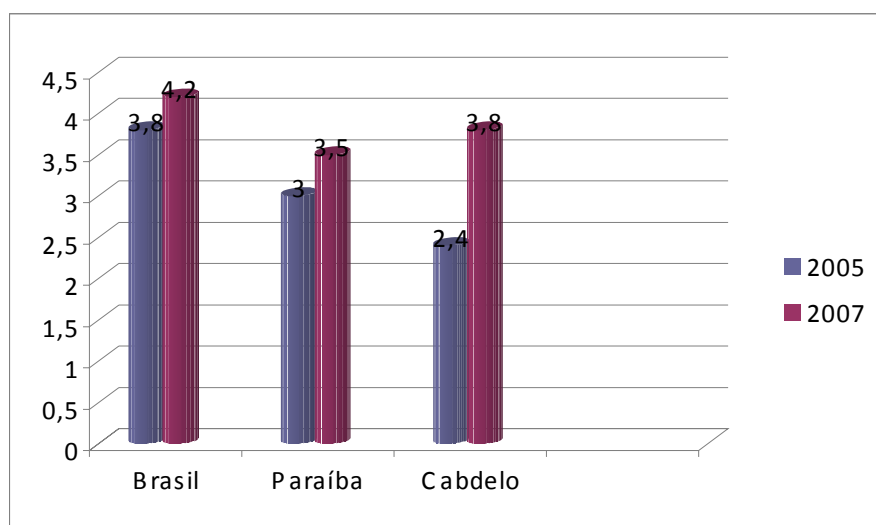


Gráfico 5.2: Resultado do IDEB 2005/2007 da 1ª fase do Ensino Fundamental de Cabedelo/PB
Fonte: INEP (2008)

Ao aprofundar a análise conjuntural do SME de Cabedelo/PB compreende-se que o aumento do IDEB possibilitou a projeção do município entre os melhores índices de desempenho acadêmico no Estado e que por isso seu IDH-E apontou melhoria no referencial de desenvolvimento humano da região, como da mesma maneira apontaram outros municípios onde se evidenciou essa mesma tendência.

5.7 Relação do desempenho acadêmico das séries iniciais do Ensino Fundamental em Cabedelo/PB entre o INEP/MEC e o SIASI/IAS

Relacionando os índices de desenvolvimento do município à política educacional implementada juntamente com o IAS são evidenciadas incongruências no desempenho do sistema de ensino no município conforme apontam, a seguir, as projeções gráficas da taxa de reprovação (TR) a partir da analogia dos resultados do INEP/ MEC e do IAS/SIASI; questões estas que movem a base investigatória desse estudo. Afirma João Batista Araújo e Oliveira (2002:36):

É muito difícil isolar a questão da repetência e sua solução dos problemas gerais e da evolução das políticas de educação. No entanto, apesar da sua relação com todas as demais mazelas da educação, o problema da repetência (não a sua solução) sempre recebeu destaque.

É relevante ressaltar que a taxa de reprovação (TR) no SME de Cabedelo/PB apresentou variações percentuais nos anos de divulgação do IDEB, isso se deve ao fato da mensuração estatística de ambas as instituições apresentarem caracterizações próprias. O que torna evidente com isso é que a TR é reconhecida pelas partes como um desafio a ser vencido no município, pois ainda apresenta números significativos e que comprometem os resultados pelo município.

Ambas as instituições apresentam modelos de avaliação externa: o IDEB com o Prova Brasil e Saeb, enquanto o SIASI através do Circuito Campeão e parceria com a Fundação Carlos Chagas também executam tal processo consolidando os resultados em quadros de registro avaliativo.

A problemática da TR na 1ª série do ensino fundamental foi evidenciada pelas duas instituições. No primeiro ano de implementação do IDEB tal fator comprometeu o desempenho do SME devido à desproporcionalidade causada nos resultados das séries subseqüentes.

Por outro lado, notou-se também que os resultados apresentados pelo IAS foram, em 2005, superiores aos do MEC, o que se deve principalmente ao fato da aplicabilidade dos instrumentos de controle e monitoramento pedagógico, cujas

variáveis são mensuradas com mais detalhes, conforme mostram os quadros de registro avaliativo.

Em 2007, os índices do SIASI aproximaram-se dos do MEC evidenciando uma maior homogeneidade no SME. Nesse sentido os resultados mostram um certo crescimento de produtividade do SME devido à diminuição da taxa de reprovação na 1ª e 2ª série. Todavia, esses dados mostram também que houve uma transferência de retenção do fluxo da 1ª série para a 3ª série do Ensino Fundamental. Isso deve servir de alerta quanto a possibilidade de se estar aprovando alunos sem a devida qualidade, a exemplo dos processos de promoção automática incentivados por alguns sistemas de ensino.

Portanto, pode-se afirmar que ainda perduram fragilidades na estrutura do SME, pois a transferência de retenção do fluxo acadêmico da a dispersão no acompanhamento discente após a correção de distorção idade-série pode ser indicada como aspectos relevantes dessa realidade, conforme se vê no quadro abaixo .

Ensino Fundamental	2005		2007	
	IAS	MEC	IAS	MEC
1ª série	42,2	31,8	29,6	29,9
2ª série	26,7	22,2	14,8	17,8
3ª série	21,7	12,5	16,8	21,0
4ª série	22,1	13,6	8,5	12,8

Quadro 5.8: Taxa de Reprovação 2005/2007

Fonte: SIASI e MEC - 2005/2007

Um dado extremamente importante que deve ser destacado é que a queda nas taxas oficiais de reprovação, fornecidas pelo MEC/INEP, são bem menores que as do SIASI. É muito provável que o IAS, no entanto, faça questão de publicizar seus próprios resultados, apresentando-os como extremamente eficientes quando, de fato, não são tão fortes como se pode perceber.

A progressiva melhora do SME de Cabedelo/PB quando relacionada à estrutura do trabalho desenvolvido entre os anos 2005-2007 evidencia que o controle intensificado na gestão e no processo externo de avaliação sugere o

crescimento do índice de desempenho, porém não garante a totalidade das melhorias qualitativas.

Nessa ótica de gerenciamento da educação municipal, é provável que seja intensificadas as medidas de monitoramento do SME e tratadas segundo as variáveis que comprometem os seus resultados, como por exemplo: o acompanhamento do desempenho dos alunos em distorção idade-série, advindos do programa de correção de fluxo, após retornarem ao ensino regular deve ser efetivado de forma a detectar previamente os pontos de estrangulamento do desempenho do SME evitando assim a transferência da TR para os anos subseqüentes, como constatados nesse estudo.

Além de ser também necessário o desenvolvimento de mecanismos de monitoramento e controle da segunda fase do ensino fundamental – 5ª a 8ª série, bem como o ensino fundamental noturno, considerando que os maiores índices de fracasso escolar são apontados neste último e que o IAS não propõe intervenções sistematizadas nestes setores. Desta forma estas ponderações possibilitariam a homogeneidade dos resultados do SME e conseqüente melhora qualitativa no funcionamento do mesmo.

Considerações Finais

Buscou-se apresentar neste capítulo uma análise conjuntural dos índices de desempenho do município de Cabedelo/PB, consolidados pelo MEC/IDEB e IAS/SIASI, além de relacionar tais resultados à taxa de reprovação (TR) do SME. Os dados mostraram uma variação significativa em relação a TR em Cabedelo na 1ª fase do ensino fundamental nos anos 2005 e 2007 – período de mensuração do IDEB - quando comparada entre o MEC e o IAS, refletindo no índice de desempenho uma melhora quantitativa evidente quando consolidado no *ranking* dos melhores índices de desempenho no Estado.

As tecnologias e instrumentos utilizados pelo IAS possibilitaram um crescimento vertiginoso no índice de desempenho da educação básica do SME – Cabedelo/PB num curto espaço de tempo. O monitoramento da gestão e a apresentação de uma política educacional voltada para os resultados permitiram que

a primeira fase do ensino fundamental diurno superasse as marcas do fracasso escolar.

A efetivação da parceria do IAS com o município de Cabedelo/PB serviu para alterar a realidade educacional de maneira efetiva, conforme se observa nos índices de desempenho nos anos base do IDEB. A implantação das tecnologias e programas indicou a adoção de uma prática baseada essencialmente num modelo de gerenciamento empresarial, o que de imediato contribuiu para sistematizar o trabalho da gestão escolar e do próprio sistema.

Para os neoliberais a crise da educação é a crise do gerenciamento das escolas. Desse modo, a intervenção dos atores privados no espaço público visa introduzir formas mercantis de controle e administração da *res publica*. Tratar-se-ia, portanto, de “ensinar” à escola pública a velha e boa maneira de auferir lucros. Considerando, porém, que o ente público não se move pela busca de dividendos financeiros, dimensiona-se a produtividade do sistema escolar em termos de maior rendimento escolar, a exemplo da aprovação.

Melhorar as taxas de transição constitui-se em objetivo nobre. Mas não é essa questão que está em jogo. O que os “parceiros” privados procuram é disseminar esse formato gerencial como mecanismo eficiente e eficaz para se alcançar um ganho de produtividade escolar, sendo não somente a melhor maneira de atingir tais objetivos como também a economicamente mais rentável por não implicar em aumentos dos custos educacionais. Desse modo, introduz-se, de forma subliminar, uma nova cultura que enfatiza as benesses da gestão privada, tecnicista e produtivista, deixando em segundo plano, o pensamento crítico e a formação para a cidadania.

A partir da consolidação e análise dos resultados obtidos na primeira fase do ensino fundamental tem-se o IAS como forte aliado ao cumprimento das metas determinadas pelo MEC, no Compromisso Todos pela Educação. No SME – Cabedelo/PB os índices de desempenho determinaram o processo de desenvolvimento da gestão educacional local, tornando-a diferencial aos demais municípios do Estado da Paraíba.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

Neste estudo realizou-se uma análise da política de educação do Instituto Ayrton Senna em Cabedelo-Pb, partindo do pressuposto histórico da Teoria do Estado onde se buscou respaldar a compreensão para a subsequente relação com a concepção de Mercado, sendo dimensionado desde o século XVIII e mais tarde ainda enfocar tais teorias no fenômeno do neoliberalismo.

Na construção da trajetória e caracterização dos processos políticos determinantes na instauração do neoliberalismo na práxis educacional brasileira, considerou-se o PDRAE como ponto de partida para a composição da análise conjuntural que articula o fenômeno tratado na pesquisa.

O fortalecimento do Estado Mínimo nos anos 1990 corrobora com a ascensão do terceiro setor, possibilitando a afirmação do mesmo na política educacional e a articulação dos valores neoliberais que movem a sociedade. Desta maneira a educação passa por um processo massificado de intervenções de ONG's com o intuito de potencializar a qualidade que o Estado transferiu para a sociedade civil no cumprimento de suas atribuições institucionais.

Neste complexo cenário político educacional determinado pelo fenômeno da economia globalizada é fundado no Brasil o Instituto Ayrton Senna com a missão de “contribuir para a criação de condições e oportunidades para que todas as crianças e adolescentes brasileiros possam desenvolver plenamente o seu potencial como pessoas, cidadãos e futuros profissionais.”

Em dez anos de parceria com o IAS, apesar do desempenho acadêmico do sistema municipal de ensino ter apresentado resultado que explicitam suas características político-econômicas, nesse estudo, tornou-se evidente que o modelo de gestão implementado no município de Cabedelo/PB expressa um alto nível de burocratização e que faz perder de vista a práxis pedagógica como elemento essencial no crescimento e emancipação discente e docente.

A preocupação em quantificar os processos administrativo-pedagógicos mascara principalmente em seu desempenho a realidade que precisa ser dimensionada no município no que tange a aplicabilidade das ações educativas condizentes com a realidade local.

A supressão de fatores sócio-educacionais tais como as variáveis externas que determinam o processo educativo - a influência da família na formação escolar das crianças e adolescentes; o estímulo à cultura e as condições estruturais e organizacionais da escola, são questões que são levadas em consideração apenas pelo fato de comporem a “gestão democratizada da educação”, mas não como elementos que devem ser de fato potencializados.

Os aspectos qualitativos são pouco considerados para servirem como indicadores de desenvolvimento educacional, pois a maior razão que move esse contexto é a expressão dos resultados acadêmicos gerados pelas avaliações externas institucionalizadas pelas organizações não-governamentais ou pelas instâncias educacionais do governo federal.

A reprodução da ideologia do IAS na estrutura educacional do município ora apresentado não garantiu diferencial dos resultados acadêmicos nas escalas de desempenho do INEP. Esta questão pode ser atribuída a fatores como: a organização burocrática da gestão; as condições macroeconômicas da região; o crescimento do PIB e conseqüentemente do IDH-E; a adesão de planos governamentais, como por exemplo: elaboração de estratégias de gestão; formação docente em serviço; programas sócio-educacionais como o de educação inclusiva e inclusão digital.

As tecnologias sociais do Instituto Ayrton Senna, agregadas aos mecanismos de gestão que visam fortalecer a educação neoliberal evidenciaram em Cabedelo/Pb que o sistema de ensino refletiu na última década as mudanças acarretadas pelas políticas públicas traçadas no âmbito nacional para a consolidação da minimização do poder do Estado mediante suas responsabilidades legais.

Os resultados atingidos no município decorreram de condições e práticas diferenciadas pela política educacional federal, pois municípios paraibanos que não possuem parceiros externos ou setor publico, obtiveram também um crescimento nos resultado obtido no IDEB nos últimos 05 (cinco) anos.

O instituto Ayrton Senna possibilitou a implantação de uma estrutura sistêmica que muito mais determinou a política de administração educacional do que propriamente interviu nos aspectos pedagógicos, tendo em vista que a meta de melhores resultados de leitura e escrita foram convencionadas pelo ministério da educação e cultura quando, aderiram no ano 2000 aos objetivos do milênio das

Organizações das Nações Unidas (ONU), que determinou educação básica de qualidade para todos.

O IAS através de parcerias com Estados e Municípios brasileiros atingiu a meta de atendimento a 1.372 municípios e 25 estados entre 1994 a 2008, segundo dados da Revista Educação em Cena (2008:66). Dessa maneira, vem universalizando a práxis da gestão de desempenho e execução de uma política educacional voltada para diminuição do analfabetismo, defasagem entre idade e série e o abandono escolar. Através dos seus programas e tecnologias apresenta a proposta para potencializar a atuação do setor público aplicando critérios de controle e monitoramento das ações educacionais capazes de mensurar o nível de qualidade e eficiência no atendimento à população.

Mas a burocratização do processo pedagógico relativizou o resultado de crescimento do sistema municipal de ensino, pois a reprodução da política educacional do IAS, contribuiu determinantemente com a descaracterização da educação local, sacrificando a realidade do aprendiz e do educador em detrimento da manipulação dos índices de desempenho acadêmico demonstrados neste estudo, com discrepantes se comparado aos índices oficiais do governo federal.

O que desvenda os resultados do SME de Cabedelo/PB é que os índices de desempenho tornaram-se expressivos por justamente não evidenciarem um aumento do rendimento discente e da condição de controle sobre as variáveis pedagógicas e de gestão escolar, o que permitiu o atendimento específico as condições de baixo desempenho institucional em tempo real. E geralmente o que ocorre nos sistemas de ensinos é que os problemas evidenciados são apontados apenas no término do ano letivo quando estes são detectados através do fracasso escolar. Conforme afirma Simone André & Antonio Carlos G. da Costa (2002:166):

Conhecer o que é bem sucedido e que pode ser ampliado e/ou disseminado para outras ações e ter consciência daquilo que precisa ser aperfeiçoado ou mesmo extinto do programa são, de forma sintética, duas das principais funções dessa proposta avaliativa.

Os referenciais quantitativos apontaram uma distorção de significados a cerca dos índices de aprovação e retenção no ensino fundamental diurno no sistema municipal de ensino Cabedelense. Pois o que ocorreu foi à transferência do cume de saturação proveniente da retenção discente no decorrer dos anos com

desenvolvimento da política educacional do IAS. O que antes causava maior retenção nas series iniciais do ensino fundamental devido ao alto índice de reprovação, foi instantaneamente transferido para os anos finais.

A condição de atuação do IAS desde 2001 em Cabedelo/PB possibilitou a construção do modelo de gestão atualmente vivenciado no município. A adesão à política de educação e às tecnologias do Instituto possibilitou o acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas na primeira fase do Ensino Fundamental, visando à melhoria e desenvolvimento da educação municipal. Mas com uma análise mais profunda dessa realidade, percebe-se na expressão dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas que ocorre a transferência do fluxo de retenção discente, o que antes era evidente na 1ª e 2ª série, atualmente se vê na 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental.

Assim, a análise avaliativa do SME de Cabedelo/PB também aponta a necessidade da criação de mecanismos diferenciados (Anexo 8) para os discentes submetidos aos programas de alfabetização e correção de fluxo, pois a diminuição da TR nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental demonstrou que ocorre a transferência dos baixos índices para as séries subseqüentes o que resulta na reincidência da reprovação.

Desta forma foi mostrado no estudo ora desenvolvido que o ideal dessa eficiência e eficácia no seu modelo organizacional não garante ao IAS o aumento da ascendência e desenvolvimento educacional do município, pois considerando as suas peculiaridades socioeconômicas e a natural condição de progressão qualitativa da estrutura educacional do município, tais resultados expressaram proporcionalmente o contexto delineado à parte da política governamental e diretrizes legais da educação brasileira.

Podemos com isso concluir que no município de Cabedelo /PB, a partir da adesão a política do IAS promoveu uma intensa burocratização da estrutura educacional, mais os resultados obtidos ao longo dos anos independeram deste processo.

O município de Cabedelo/PB possui características que naturalmente contribuem com resultados positivos na educação: possui pequena extensão territorial, não há zona rural, a rede de ensino é relativamente pequena, economicamente possui lucratividade com a arrecadação de impostos e com o

comércio local. Independente do IAS suas peculiaridades são diferenciais em relação ao restante do Estado quando o foco da questão é o desenvolvimento humano da sua população.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, em 2005, no município de Cabedelo/PB, serviu como ponto de partida para a mensuração do desempenho acadêmico local, comparativamente aos resultados do SIASI. Identificou-se que ambas as instituições registraram em seus bancos de dados uma melhoria nos resultados do SME na primeira fase do Ensino Fundamental. Por outro lado, não é o que aponta os resultados de desempenho no Edudata Brasil.

As diferenças entre os dados apresentados pelo MEC/INEP nos indicadores demográficos e o Edudata Brasil em relação às taxas de aprovação, reprovação e abandono evidenciaram resultados de desempenho inconsistentes, pois os mesmos também diferem dos dados do SIASI induzindo a compreensão de que ocorreu o comprometimento dos aspectos qualitativos na educação de Cabedelo/PB.

As diretrizes adotadas pelo instituto tiveram como foco qualitativo, pouca influencia nos resultados pedagógicos; e como consequência disto ficou evidenciada uma sobreposição dos valores quantitativos apontadas sob a ótica de formação escolar.

A consolidação dos índices mostra que as ações de acompanhamento são determinantes na aquisição da eficiência do SME, porém este também necessita de considerar as suas peculiaridades e solucionar de forma criativa e democrática os desafios que surgem durante o percurso de consolidação dos seus resultados. Mesmo tendo o IAS como parceiro é relevante a iniciativa de refletir sobre os pontos de estrangulamento dentro do sistema de ensino, pois variáveis externas relacionadas às condições socioeconômicas e psicossociais influenciam diretamente nos resultados educacionais. Diz Jaques Delors (2006:174):

Seja qual for a organização do sistema educativo, mais ou menos descentralizado ou mais ou menos diversificado, o Estado deve assumir um certo número de responsabilidades para com a sociedade civil, na medida em que a educação constitui um bem de natureza coletiva que não pode ser regulado apenas pelas leis de mercado. Trata-se, em particular, de criar um consenso nacional sobre educação, de assegurar uma coerência de conjunto e de propor uma visão a longo prazo.

Com isso a escola passou a refletir diretamente os referenciais excludentes que marcaram o neoliberalismo, tornando inacessível a compatibilidade de programas e ações inclusivas contradizendo os próprios princípios filosóficos que norteiam as práticas do IAS, onde os pilares da educação apontam a relevância da integração e reconhecimento cultural para o desenvolvimento solidificado de uma geração de sucesso – termo usado pelo IAS para reforçar a sua atuação nas cidades em que atua.

Daí a responsabilidade do município em demandar esforços para ajustar a sua realidade às tecnologias aplicadas na educação, pois estas não focam a totalidade das intervenções necessárias para transformar o contexto social. A política educacional deve transpor a quantificação dos índices, permitindo que esses expressem a consolidação da ascensão do SME e para tanto é essencial o reconhecimento do poder público e não apenas da sociedade civil de que o desenvolvimento humano depende do investimento na formação da Cidadania.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F.L. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, L.C.; SPINK, P. (Org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. São Paulo: FGV, 1999. p.189.

ADRIÃO. T.M.F. *Autonomia monitorada como eixo de mudança: padrões de gestão do ensino público paulista (1995-1998)*, 2001. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação educacional para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Portugal: IEP/CEEP/Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 115.

ANDRÉ, Simone; COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Educação para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2002.

ANTUNES, Ricardo. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. 2ª Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 16.

APPLE. Michael W. *Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora*. In: Revista Currículo sem fronteiras. V.2, nº1, jan./jun. 2002. p.80-98.

ARRETECH, Marta. *Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas*. In: BID, Rio de Janeiro, nº39, 1995. p.03-40

AZAMBUJA, Darcy. *Teoria Geral do Estado*. Porto Alegre-Rio de Janeiro: Lobo, 1991.

AZEVEDO, Janete M^a Lins de. *Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal*. In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.23,nº80, setembro/2002. p. 54.

BOBBIO, Norberto. *Locke e o Direito Natural*. 2ªed. Brasília: UNB, 1998.

BOBBIO, Norberto. *Direito e Estado no Pensamento de Emanuel Kant*, 2ª ed. São Paulo: Mandarim. 2000.

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo e Sociedade: Para uma teoria geral da Política*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987. p.60.

BONAVIDES, Paulo Paes de Andrade. *Ciência Política*. 10ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

BRASIL. SIASI - Sistema Instituto Ayrton Senna de Informações. Disponível em www.redevencer.org.br, acesso 19/12/2008.

BRASIL. Fundação João Pinheiro – Fjp, Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. *Índice de desenvolvimento Humano dos Municípios Brasileiros–IDH*. Disponível em [http://www.fjp.gov.br/publicacoes/indicadedesenvolvimentohumanodosmunicipiosbrasileirosidh\(fjp/ipea/pnud\).html](http://www.fjp.gov.br/publicacoes/indicadedesenvolvimentohumanodosmunicipiosbrasileirosidh(fjp/ipea/pnud).html), acesso 08/01/2009.

BRASIL. Ministério Da Educação e Cultura. IDB - Índices Demográficos Brasileiro, 2008. Disponível em www.mec.gov.br , acesso em 08/01/2009.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF, 1995. p.04

BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Fundação João Pinheiro – FJP. *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*, 2007.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a Cidadania*. Brasília:ENAP. São Paulo: Editora 34, 1998. p.15.

CHEVALIER, J. J. *História do Pensamento Político*. Tomo I, Rio de Janeiro: Guanabara, 1982. p.266.

CHUBB, J.; MOE, T. *Politics, markets and America's schools*. Washington, DC: Brookings Institution, 1990.

CURY, Carlos R.J. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1985. p.21

DAFT, R.L. *Organizações : Teorias e projetos*. São Paulo – Ed. Thomson, 7ª edição traduzida. 2002 .

DELORS, Jacques. *Educação: Um tesouro a descobrir*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília,DF, MEC:UNESCO,2006.

DRAIBE, Sonia & HENRIQUE, Wilnês. *Welfare State, crise e a gestão da crise*. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.3, nº6, São Paulo: ANPOCS, 1998. p. 53-78.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

FILIPPE, Pierre. *Mondialisation: Forces des cultures et nouvelles segmentation identitaires*, in Revue Space, temps Actuel, pp. 301-322. Disponível em <http://espace.stemps.revue.org/document321.html>. [Consulta: maio.2004].

FIORI, J. Luiz. *O Estado de Bem-Estar Social: Padrões e crises*. In: Revista IEA: USP, 1993.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO – FJP, INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA, PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. *Índice de desenvolvimento Humano dos Municípios Brasileiros–IDH*. Disponível em:

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 33ªed. SP: Companhia Editora Nacional; 2004. p. 173.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. *Educação para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Saraiva, 2004.

GROPPO, Luiz Antônio. *Das origens do colapso do Estado de Bem-Estar: uma recapitulação desmistificadora*. In: Revista HISTEDBR – on-line, Campinas, nº20, dez. 2005. p. 68-75.

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel - As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. 14ª edição. Porto Alegre. L&PM, 1996.

[http://www.fjp.gov.br/publicacoes/indicadedesenvolvimentohumanodosmunicipiosbrasileirosidh\(fjp/ipea/pnud\).html](http://www.fjp.gov.br/publicacoes/indicadedesenvolvimentohumanodosmunicipiosbrasileirosidh(fjp/ipea/pnud).html)

IAS. Instituto Ayrton Senna. *Sistemática de Acompanhamento Gestão Nota 10*. São Paulo: Global Editora, 2008.

KOTLER, Philip. *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. São Paulo: Atlas, 1998. p.29

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Os economistas, v1. p. 20.

MALUF, Sahid. *Teoria Geral do Estado*. 10ª ed. São Paulo: Sugestões Literárias. 1989.

MARTIN, Nuria Belloso. *Igualdades injustas o igualdades justas: breves apontes sobre el post-liberalismo*. In Juris Poieses, Revista Jurídica da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro: UES, 2000. p.15.

MELO, M. A. *Crise federativa, guerra fiscal e hobbessianismo municipal: efeitos perversos da descentralização?* In: OLIVEIRA, M. A.(org.). *Política e contemporaneidade no Brasil*. Recife, Edições Bagaço, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, 2005. Disponível em: www.inep.gov.br/salas/download/ideb/ldeb_Projecoes.pdf, acesso em 20/01/09.

MOREIRA, Luciano A. Lemos. *Educação e a questão do (sub) desenvolvimento brasileiro*. In: Revista ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7; nº1, dez. 2004. p. 61-72.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação..* In Eccos Revista Científica, São Paulo, v.7, n.2, p. 351-368; jul/dez.2005.

O'BRIEN, J.A. *Sistemas de Informação e as Decisões Gerenciais na Era da Internet*. 9ª.edição traduzida. Sao Paulo. Editora Saraiva, 2001.

OLIVEIRA, Cleiton de e TEIXEIRA, Lúcia Maria G. *Municipalização da gestão municipal* In: Wittmann, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (coords.) *O Estado da arte em política e a gestão da educação no Brasil. 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Editora Autores Associados; 2001.

OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C. *A Educação Escolar: sociedade contemporânea*. In: Revista Fragmentos de Cultura, v.8, nº3, Goiânia: IFITEG, 1998. p. 597-612.

OLIVEIRA, João Batista A. de. *A Pedagogia do Sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. 4ª Ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2002.

OLIVEIRA, João Batista A. de. *A Pedagogia do Sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. 4ª Ed. São Paulo: Saraiva: Instituto Ayrton Senna, 2002.

OHMAE, KENICHI. *O novo palco da economia global*. São Paulo: Bookman, 2006.

PEREIRA. Mª Arleth. *Impacto da cultura de mercado na Educação*. Revista Iberoamericana de Educação (ISSN1681-5653) nº42/6 – 10 de maio; Organización

de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2007 – p.02.

POWER, Sally; GEOFF, Whitty. *Mercados Educacionais e a Comunidade*. In: Revista Educação & Sociedade. v.24, nº84. Campinas: SP. Set.,2003.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA, FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO – FJP. *Atlas do desenvolvimento humano no Brasil*, 2007.

RICHARDSON, J. R (et al). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

SALAMA, Pierre; DESTREMAU; Blandine. *O tamanho da pobreza: economia política da distribuição de renda*. Rio de Janeiro: Ed. Gramound, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CABEDELO. Portal de Notícias, 2008. Disponível em <http://www.cabedelo.pb.gov.br/noticias/ler.php?id=802>. Acesso em 27/06/2008.

SEN A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da Escola Pública, in Caderno Cedes, Campinas, vol. 23, n.º 61, 2003. p. 283- 301.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação – visões críticas. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p.18.

SNOWDON, N. B; VANER, H. R. *Modern Macroeconomies: As origins, development and current state*. Cheltenham, V. K.: Edward Elgan, 2005.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. *Financiamento da Educação: os impactos do FUNDEF na Educação Básica do estado da Paraíba*. (Tese de Doutorado). São Paulo, Universidade de São Paulo, USP, 2003.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. *et al. Gestão e financiamento da educação municipal*. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária, 2003.

SWEEZY, Paul. *Teoria do desenvolvimento econômico*. São Paulo, AGIR, 1978.

TOMMASI, Livia (et al). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.11.

UNICEF. *Situação Mundial da Infância*. São Paulo: B & C Revisão de Textos, 2006.

WHITTY, G. *Controle do currículo e quase-mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales*. In: WARDE, M.J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, 1998. p. 193-213.

WOODRUFF, Robert B. *Customer value: the next source for competitive advantage*. Journal of the Academy of Marketing Science, v. 25, n. 2, 1997. p. 148.

ANEXOS

ACOMPANHAMENTO MENSAL I

Município: _____ Regional: _____

Código da Escola: _____

Escola: _____

Ano de Referência: _____

Código da Turma: _____ Série: _____

Mês: _____

Dias Letivos Previstos: _____ Dias Letivos Dados: _____ Faltas do Professor: _____ Justificadas = _____ Não Justificadas = _____ Licenças (Dias) = _____

Presente com o Para Casa Feito

Presente com o Para Casa Não Feito

Ausente com Justificativa

Ausente sem Justificativa

Dia do Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Total
Nº do Dia Letivo																																
Nº da Aula																																
Data da Reunião Pedagógica																																
Data da Visita do Coordenador Pedagógico da Unidade																																
Frequência do Professor																																

Ord	Nome do Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Faltas			Movim.		Transf.	
																																	Para Casa Não Feito	Justificadas	Não Justificadas	Entradas	Saídas	Recebidas	Expedidas
1																																							
2																																							
3																																							
4																																							
5																																							
6																																							
7																																							
8																																							
.....																																							
Total																																							

Figura 2: Acompanhamento Mensal I
Fonte: IAS/SIASI (2008:19).



ACOMPANHAMENTO MENSAL I

Série inicial a 4ª série

Município: _____ Regional: _____

Código da Escola: _____ Escola: _____

Ano de Referência: _____ Mês: _____

Ord	Código da Turma	Série	Nº de Dias Letivos Previstos	Nº de Dias Letivos Dados	Nº da Última Aula	Nº de reuniões pedagógicas	Nº de visitas do coordenador da unidade	Professor			Alunos			Total de Livros Lidos	Movimentação		Transferências	
								Justificadas	Não Justificadas	Licenças	Para Casa Não Feitos	Faltas			Entradas	Saídas	Recebidas	Expedidas
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		
24																		
25																		
...																		

Figura 3: Acompanhamento mensal I - Série Inicial

Fonte: IAS (2008:20)



PERFIL DA TURMA II

Município: _____

Regional: _____

Ano de Referência: _____

Código da Escola: _____

Escola: _____

Ordem	Turno	Série	Código da Turma	Multisseriada	Alunos do Sexo Masculino	Alunos do Sexo Feminino	Alunos Matriculados	Situação no Ano Anterior	Série de Origem		Idade/Alfabetização																	
									Educação Infantil/ Ensino Fundamental		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16 ou mais							
									Número de Alunos								Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado
									Pré-Escola	Série inicial	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª												
1								Aprovados			Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado	Alfabetizado	Não alfabetizado
3								Reprovados																				
4								Não Frequentaram																				
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
...																												

Figura 4: Perfil da turma II
Fonte: IAS (2008:16)

1ª Série																																					
Ord	Escola	Turmas	Total de Alunos	Leitura																Escrita																	
				1 - Ainda não lê	2 - Lê somente palavras				3 - Lê frases				4 - Lê textos				Total	Turmas Coletadas		1 - Ainda não escreve	2 - Escreve somente palavras				3 - Escreve frases				4 - Produz textos				Total	Turmas Coletadas			
					Silabando		C/ Fluência		Silabando		C/ Fluência		C/ pausas		C/ Fluência			Total	%		Com erro		Corretamente		Com erro		Corretamente		Total	%							
					Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%					Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%			Nº	%					
1	25091662	1	25	7	31,8	5	22,7	0	0,0	2	9,1	0	0,0	1	4,5	7	31,8	22	1	100,0	7	31,8	5	22,7	0	0,0	2	9,1	0	0,0	8	36,4	0	0,0	22	1	100,0
2	25091670	1	15	5	45,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	36,4	2	18,2	11	1	100,0	5	45,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	45,5	1	9,1	11	1	100,0
3	25091689	1	26	4	17,4	1	4,3	1	4,3	2	8,7	1	4,3	6	26,1	6	34,8	23	1	100,0	0	0,0	4	17,4	1	4,3	3	13,0	9	39,1	8	26,1	0	0,0	23	1	100,0
4	25091697	2	38	12	32,4	6	16,2	8	21,8	8	21,8	0	0,0	3	8,1	0	0,0	37	2	100,0	8	16,2	13	35,1	8	21,8	5	13,6	0	0,0	5	13,5	0	0,0	37	2	100,0
5	25091700	2	48	5	12,2	7	17,1	1	2,4	6	14,6	5	14,6	12	29,3	4	9,8	41	2	100,0	5	12,2	7	17,1	1	2,4	8	19,5	3	7,3	14	34,1	3	7,3	41	2	100,0
6	25091719	1	19	5	35,7	7	50,0	2	14,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	1	100,0	6	42,9	6	42,9	2	14,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	1	100,0
7	25091727	2	31	4	12,9	9	29,0	3	9,7	1	3,2	2	6,5	5	16,1	7	22,6	31	2	100,0	4	12,9	6	19,4	1	3,2	3	9,7	8	25,8	4	12,9	5	16,1	31	2	100,0
8	25091743	2	49	17	38,5	11	25,0	0	0,0	11	25,0	0	0,0	0	0,0	5	11,4	44	2	100,0	1	2,3	20	45,5	0	0,0	15	34,1	6	13,6	2	4,5	0	0,0	44	2	100,0
9	25091751	1	18	4	23,5	0	0,0	2	11,8	0	0,0	5	29,4	2	11,8	4	23,5	17	1	100,0	1	5,9	0	0,0	0	0,0	7	41,2	0	0,0	8	47,1	1	5,9	17	1	100,0
10	25091760	3	64	9	19,5	12	25,1	4	8,7	14	30,4	2	4,3	4	8,7	1	2,2	46	3	100,0	0	0,0	20	43,5	10	21,7	12	26,1	0	0,0	3	6,5	1	2,2	46	3	100,0
11	25091778	2	38	12	31,6	7	18,4	4	10,5	1	2,6	1	2,6	4	10,5	9	23,7	38	2	100,0	5	13,2	9	23,7	6	15,8	4	10,5	5	13,2	5	13,2	4	10,5	38	2	100,0
12	25091786	2	37	6	16,2	7	18,9	0	0,0	4	10,8	0	0,0	13	35,1	7	18,9	37	2	100,0	8	21,8	3	8,1	0	0,0	6	16,2	0	0,0	20	54,1	0	0,0	37	2	100,0
13	25091794	3	68	23	37,7	4	6,6	0	0,0	13	21,3	0	0,0	21	34,4	0	0,0	61	3	100,0	16	26,2	11	18,0	0	0,0	8	13,1	10	16,4	14	23,0	2	3,3	61	3	100,0
14	25107925	2	51	21	42,0	8	16,0	1	2,0	3	6,0	2	4,0	7	14,0	8	16,0	50	2	100,0	20	40,0	4	8,0	2	4,0	5	10,0	3	6,0	11	22,0	5	10,0	50	2	100,0
15	25107933	3	91	18	25,0	15	20,8	0	0,0	13	18,1	1	1,4	7	9,7	18	25,0	72	3	100,0	14	19,4	11	15,3	0	0,0	26	36,1	0	0,0	10	13,9	11	15,3	72	3	100,0
16	25112988	3	59	21	36,8	12	21,1	1	1,8	9	15,8	1	1,8	5	8,8	8	14,0	57	3	100,0	21	36,8	11	19,3	2	3,5	10	17,5	1	1,8	12	21,1	0	0,0	57	3	100,0
	Total e %	31	675	173	28,8	111	18,5	27	4,5	87	14,5	21	3,5	94	16,8	88	14,8	601	31	100,0	119	19,8	130	21,6	33	5,5	114	19,0	45	7,5	127	21,1	33	5,5	601	31	100,0

Figura 5: Acompanhamento de Leitura e Escrita - 2005

Fonte: IAS/SIASI (2008).

1ª Série																																					
Ord	Escola	Turmas	Total de Alunos	Leitura														Escrita																			
				1 - Ainda não lê	2 - Lê somente palavras				3 - Lê frases				4 - Lê textos				Total	Turmas Coletadas		1 - Ainda não escreve	2 - Escreve somente palavras				3 - Escreve frases				4 - Produz textos				Total	Turmas Coletadas			
					Silabando		C/ Fluência		Silabando		C/ Fluência		C/ pausas		C/ Fluência			Total	%		Com erro		Corretamente		Com erro		Corretamente		Com erro		Corretamente			Total	Total	%	
					Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%					Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%					
1	25091662	1	28	1	3,6	0	0,0	0	0,0	1	3,6	0	0,0	4	14,3	22	78,6	28	1	100,0	1	3,6	0	0,0	0	0,0	1	3,6	0	0,0	13	46,4	13	46,4	28	1	100,0
2	25091670	1	26	3	11,5	1	3,8	2	7,7	4	15,4	4	15,4	6	23,1	6	23,1	26	1	100,0	3	11,5	3	11,5	0	0,0	6	30,8	0	0,0	12	46,2	0	0,0	26	1	100,0
3	25091689	1	16	0	0,0	4	25,0	2	12,5	1	6,3	1	6,3	3	18,8	5	31,3	16	1	100,0	0	0,0	6	37,5	1	6,3	0	0,0	1	6,3	8	50,0	0	0,0	16	1	100,0
4	25091697	1	17	5	29,4	5	29,4	6	35,3	0	0,0	1	5,9	0	0,0	0	0,0	17	1	100,0	5	29,4	7	41,2	0	0,0	5	29,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	17	1	100,0
5	25091700	1	23	4	17,4	3	13,0	0	0,0	1	4,3	1	4,3	9	39,1	5	21,7	23	1	100,0	4	17,4	3	13,0	0	0,0	2	8,7	0	0,0	7	30,4	7	30,4	23	1	100,0
6	25091719	2	41	8	19,5	13	31,7	1	2,4	12	29,3	0	0,0	5	12,2	2	4,9	41	2	100,0	7	17,1	16	39,0	0	0,0	11	26,8	0	0,0	3	7,3	4	9,8	41	2	100,0
7	25091727	1	13	6	46,2	3	23,1	0	0,0	2	15,4	0	0,0	2	15,4	0	0,0	13	1	100,0	6	46,2	4	30,8	0	0,0	3	23,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	13	1	100,0
8	25091751	1	23	2	8,7	1	4,3	0	0,0	7	30,4	0	0,0	7	30,4	6	26,1	23	1	100,0	2	8,7	0	0,0	0	0,0	4	17,4	4	17,4	4	17,4	9	39,1	23	1	100,0
9	25091760	2	49	5	10,2	10	20,4	1	2,0	14	28,6	2	4,1	2	4,1	15	30,6	49	2	100,0	4	8,2	10	20,4	0	0,0	17	34,7	1	2,0	12	24,5	5	10,2	49	2	100,0
10	25091778	1	31	6	19,4	7	22,6	0	0,0	6	19,4	2	6,5	3	9,7	7	22,6	31	1	100,0	6	19,4	7	22,6	0	0,0	7	22,6	2	6,5	7	22,6	2	6,5	31	1	100,0
11	25091786	1	23	3	13,0	1	4,3	0	0,0	1	4,3	0	0,0	4	17,4	14	60,9	23	1	100,0	3	13,0	1	4,3	0	0,0	1	4,3	0	0,0	9	39,1	9	39,1	23	1	100,0
12	25091794	1	32	6	18,8	2	6,3	0	0,0	8	25,0	0	0,0	14	43,8	2	6,3	32	1	100,0	6	18,8	2	6,3	0	0,0	8	25,0	0	0,0	16	50,0	0	0,0	32	1	100,0
13	25107925	2	51	10	19,6	17	33,3	2	3,9	5	9,8	5	9,8	10	19,6	2	3,9	51	2	100,0	5	9,8	18	35,3	8	15,7	7	13,7	4	7,8	7	13,7	2	3,9	51	2	100,0
14	25107933	2	58	19	31,1	3	4,9	0	0,0	3	4,9	0	0,0	12	19,7	24	39,3	61	2	100,0	19	31,1	3	4,9	2	3,3	3	4,9	1	1,6	21	34,4	12	19,7	61	2	100,0
15	25112988	2	49	11	22,4	7	14,3	1	2,0	3	6,1	5	10,2	9	18,4	13	26,5	49	2	100,0	11	22,4	6	12,2	0	0,0	15	30,6	0	0,0	10	20,4	7	14,3	49	2	100,0
	Total e %	20	480	89	18,4	77	15,9	15	3,1	68	14,1	21	4,3	90	18,6	123	25,5	483	20	100,0	82	17,0	86	17,8	11	2,3	92	19,0	13	2,7	129	26,7	70	14,5	483	20	100,0

Figura 6: Acompanhamento de Leitura e Escrita - 2007

Fonte: IAS/SIASI (2008).

Ord	Escola	Série Inicial					1ª Série					2ª Série				3ª Série				4ª Série				TOTAL			
		MA	%				MA	%				MA	%			MA	%			MA	%			MA	%		
			RD	RF	TR	ALF		RD	RF	TR	ALF		RD	RF	TR		RD	RF	TR		RD	RF	TR		RD	RF	TR
1	25091662		0	0	0	0	25	40,0	20,0	60,0	40,0	14	0,0	0,0	0,0	16	0,0	0,0	0,0	13	0,0	0,0	0,0	68	14,7	7,4	22,1
2	25091670		0	0	0	0	15	33,3	26,7	60,0	40,0	12	16,7	0,0	16,7	34	26,5	0,0	26,5	46	17,4	13,0	30,4	107	22,4	9,3	31,8
3	25091689		0	0	0	0	26	26,9	0,0	26,9	73,1	21	19,0	0,0	19,0	16	0,0	0,0	0,0	24	16,7	0,0	16,7	87	17,2	0,0	17,2
4	25091697		0	0	0	0	38	28,9	13,2	42,1	57,9	13	7,7	0,0	7,7		0	0	0	8	0,0	0,0	0,0	59	20,3	8,5	28,8
5	25091700		0	0	0	0	46	23,9	13,0	37,0	63,0	27	37,0	0,0	37,0	24	25,0	0,0	25,0		0	0	0	97	27,8	6,2	34,0
6	25091719		0	0	0	0	19	36,8	26,3	63,2	36,8	9	22,2	0,0	22,2	12	33,3	8,3	41,7	19	15,8	0,0	15,8	59	27,1	10,2	37,3
7	25091727		0	0	0	0	31	29,0	0,0	29,0	71,0	17	23,5	0,0	23,5	18	5,6	0,0	5,6	15	13,3	0,0	13,3	81	19,8	0,0	19,8
8	25091743		0	0	0	0	49	57,1	14,3	71,4	28,6	34	8,8	0,0	8,8	32	28,1	0,0	28,1	49	24,5	0,0	24,5	164	31,7	4,3	36,0
9	25091751		0	0	0	0	18	22,2	5,6	27,8	77,8	13	0,0	0,0	0,0	21	0,0	0,0	0,0	32	3,1	0,0	3,1	84	6,0	1,2	7,1
10	25091760		0	0	0	0	64	28,1	12,5	40,6	59,4	49	20,4	16,3	36,7	38	7,9	18,4	26,3	45	6,7	15,6	22,2	196	17,3	15,3	32,7
11	25091778		0	0	0	0	38	7,9	10,5	18,4	81,6	38	5,3	0,0	5,3	55	18,2	5,5	23,6	35	11,4	5,7	17,1	166	11,4	5,4	16,9
12	25091788		0	0	0	0	37	21,6	0,0	21,6	78,4	23	8,7	0,0	8,7	68	20,6	0,0	20,6	56	30,4	0,0	30,4	184	22,3	0,0	22,3
13	25091794		0	0	0	0	68	19,1	13,2	32,4	67,6	62	21,0	14,5	35,5	51	23,5	15,7	39,2	35	14,3	14,3	28,6	216	19,9	14,4	34,3
14	25107925		0	0	0	0	51	39,2	9,8	49,0	51,0	42	35,7	2,4	38,1	29	20,7	0,0	20,7	42	21,4	7,1	28,6	164	30,5	5,5	36,0
15	25107933		0	0	0	0	91	29,7	22,0	51,6	48,4	62	27,4	16,1	43,5	27	14,8	0,0	14,8	29	10,3	6,9	17,2	209	24,4	15,3	39,7
16	25112988		0	0	0	0	59	32,2	10,2	42,4	57,6	33	36,4	0,0	36,4	24	4,2	12,5	16,7	37	18,9	10,8	29,7	153	25,5	8,5	34,0
TOTAL		0	0	0	0	0	675	29,6	12,6	42,2	57,9	469	20,7	6,0	26,7	465	17,0	4,7	21,7	485	16,1	6,0	22,1	2094	21,7	7,8	29,5

Figura 7¹: Controle Final do Desempenho dos Alunos - 2005

Fonte: IAS/SIASI (2008)

¹ LEGENDA: MA - Matrícula Atual; RD - Reprovados por Desempenho; RF - Reprovados por Frequência; TR - Reprovados; ALF - Alfabetizados.

Ord	Escola	Série Inicial					1ª Série					2ª Série				3ª Série				4ª Série				TOTAL			
		MA	%				MA	%				MA	%			MA	%			MA	%			MA		%	
			RD	RF	TR	ALF		RD	RF	TR	ALF		RD	RF	TR		RD	RF	TR		RD	RF	TR				
1	25091662	97	0,0	0,0	0,0	0,0	28	3,6	0,0	3,6	96,4	53	15,1	0,0	15,1	25	16,0	0,0	16,0	27	11,1	0,0	11,1	230	7,0	0,0	7,0
2	25091670		0	0	0	0	26	23,1	0,0	23,1	76,9	29	13,8	0,0	13,8	14	28,6	14,3	42,9	7	0,0	0,0	0,0	76	18,4	2,6	21,1
3	25091689	17	0,0	0,0	0,0	0,0	16	25,0	0,0	25,0	75,0	23	21,7	0,0	21,7	19	5,3	0,0	5,3	18	5,6	5,6	11,1	93	11,8	1,1	12,9
4	25091697	22	0,0	27,3	27,3	0,0	17	29,4	0,0	29,4	70,6	25	12,0	0,0	12,0	20	5,0	10,0	15,0	18	5,6	5,6	11,1	102	9,8	8,8	18,6
5	25091700	22	0,0	0,0	0,0	0,0	23	30,4	0,0	30,4	69,6	23	26,1	0,0	26,1	20	10,0	0,0	10,0	14	0,0	0,0	0,0	102	14,7	0,0	14,7
6	25091719		0	0	0	0	41	19,5	4,9	24,4	75,6	36	25,0	0,0	25,0	28	32,1	3,6	35,7		0	0	0	105	24,8	2,9	27,6
7	25091727	19	0,0	0,0	0,0	0,0	13	46,2	0,0	46,2	53,8	32	9,4	0,0	9,4	13	23,1	0,0	23,1	18	5,6	0,0	5,6	95	13,7	0,0	13,7
8	25091743		0	0	0	0		0	0	0	0	32	21,9	0,0	21,9	20	10,0	5,0	15,0	25	4,0	0,0	4,0	77	13,0	1,3	14,3
9	25091751		0	0	0	0	23	8,7	0,0	8,7	91,3	29	0,0	0,0	0,0	44	0,0	0,0	0,0	29	3,4	0,0	3,4	125	2,4	0,0	2,4
10	25091760		0	0	0	0	49	14,3	2,0	16,3	83,7	45	4,4	0,0	4,4	36	5,6	0,0	5,6	21	4,8	0,0	4,8	151	7,9	0,7	8,6
11	25091778	19	0,0	0,0	0,0	0,0	31	29,0	6,5	35,5	64,5	53	17,0	3,8	20,8	42	33,3	0,0	33,3	40	17,5	2,5	20,0	185	21,1	2,7	23,8
12	25091788	24	0,0	0,0	0,0	0,0	23	21,7	0,0	21,7	78,3	53	1,9	0,0	1,9	47	6,4	0,0	6,4	44	0,0	0,0	0,0	191	4,7	0,0	4,7
13	25091794	48	0,0	0,0	0,0	0,0	32	25,0	0,0	25,0	75,0	61	11,5	0,0	11,5	59	11,9	8,5	20,3	47	4,3	0,0	4,3	247	9,7	2,0	11,7
14	25107925	27	0,0	11,1	11,1	0,0	51	43,1	3,9	47,1	52,9	36	16,7	0,0	16,7	57	7,0	1,8	8,8	55	14,5	1,8	16,4	226	17,7	3,1	20,8
15	25107933	51	0,0	3,9	3,9	0,0	68	31,0	10,3	41,4	58,6	59	18,6	5,1	23,7	50	20,0	6,0	26,0	29	13,8	0,0	13,8	247	17,4	5,7	23,1
16	25112988	27	0,0	3,7	3,7	0,0	49	34,7	8,2	42,9	57,1	24	20,8	0,0	20,8	25	12,0	12,0	24,0	20	5,0	0,0	5,0	145	17,9	5,5	23,4
TOTAL		373	0,0	3,2	3,2	0,0	480	26,0	3,5	29,6	70,4	613	14,0	0,8	14,8	519	13,3	3,5	16,8	412	7,5	1,0	8,5	2397	13,0	2,3	15,3

Figura 8²: Controle Final do Desempenho dos Alunos - 2007

Fonte: IAS/SIASI (2008)

² LEGENDA: MA - Matrícula Atual; RD - Reprovados por Desempenho; RF - Reprovados por Frequência; TR - Reprovados; ALF - Alfabetizados.

PROJETO DE ACOMPANHAMENTO DE EX-ALUNOS DO PAB

Turmas em 2008

MUNICÍPIO: _____ UF: _____
 ESCOLA: _____ TURNO: M () T () N () Outro ()
 PROFESSOR: _____ Série: _____ Cód. Turma: _____ REDE DE ENSINO: MUNICIPAL () ESTADUAL ()

[illegible]

Figura 9: Projeto de Acompanhamento de Ex-alunos do PAB
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Cabedelo/PB (2009)

IDEB - PB

1ª FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Colocação	2005		2007	
1º	CALDAS BRANDAO	4,1	VARZEA	5,4
2º	BOA VISTA	4,0	DIAMANTE	4,6
3º	MONTEIRO	3,9	SAO FRANCISCO	4,5
4º	ESPERANCA	3,6	VIEIROPOLIS	4,5
5º	AGUA BRANCA	3,6	BARRA DE SAO MIGUEL	4,4
6º	MONTADAS	3,5	ESPERANCA	4,3
7º	OLHO D'AGUA	3,5	JUAZEIRINHO	4,2
8º	CARRAPATEIRA	3,5	ASSUNCAO	4,0
9º	SAO MAMEDE	3,5	BOA VISTA	4,0
10º	CONGO	3,4	MASSARANDUBA	4,0
11º	SERRA BRANCA	3,4	PARARI	4,0
12º	BOM SUCESSO	3,4	SAO VICENTE DO SERIDO	4,0
13º	SANTANA DOS GARROTES	3,4	APARECIDA	3,9
14º	BONITO DE SANTA FE	3,3	MONTEIRO	3,9
15º	LAGOA DE DENTRO	3,3	CABEDELO	3,8
16º	DONA INES	3,3	INGA	3,8
17º	MARIZOPOLIS	3,3	PAULISTA	3,8
18º	SANTA INES	3,3	SANTANA DOS GARROTES	3,8
19º	TENORIO	3,2	TENORIO	3,8
20º	CATURITE	3,2	CARRAPATEIRA	3,7
21º	ZABELE	3,2	LAGOA SECA	3,7
22º	IBIARA	3,2	MARI	3,7
23º	POMBAL	3,2	OLIVEDOS	3,7
24º	CAMPINA GRANDE	3,1	SANTA CRUZ	3,7
25º	APARECIDA	3,1	ZABELE	3,7
26º	CAMALAU	3,1	AGUA BRANCA	3,6
27º	SAO BENTO DE POMBAL	3,1	ALCANTIL	3,6
28º	CATOLE DO ROCHA	3,1	BOQUEIRAO	3,6
29º	MOGEIRO	3,1	CALDAS BRANDAO	3,6
30º	CUBATI	3,0	LASTRO	3,6
31º	BARRA DE SANTANA	3,0	PEDRA LAVRADA	3,6
32º	SAO JOAO DO CARIRI	3,0	PRATA	3,6
33º	SANTAREM	3,0	SAO JOSE DA LAGOA TAPADA	3,6
34º	LIVRAMENTO	3,0	SAO MAMEDE	3,6
35º	SAO JOAO DO TIGRE	3,0	SERRA BRANCA	3,6
36º	JUAZEIRINHO	3,0	UMBUZEIRO	3,6
37º	SERRA GRANDE	3,0	CARAUBAS	3,5
38º	PAULISTA	3,0	CONGO	3,5
39º	BAIA DA TRAI CAO	3,0	JOAO PESSOA	3,5

40º	FAGUNDES	3,0
41º	PUXINANA	2,9
42º	ITABAIANA	2,9
43º	QUEIMADAS	2,9
44º	SOUSA	2,9
45º	SAO SEBASTIAO DE LAGOA DE ROCA	2,9
46º	JOAO PESSOA	2,9
47º	SERRA DA RAIZ	2,9
48º	CAAPORA	2,9
49º	CONDE	2,8
50º	TAVARES	2,8
51º	SAO MIGUEL DE TAIPU	2,8
52º	EMAS	2,8
53º	AREIAL	2,8
54º	PRATA	2,8
55º	CACIMBA DE DENTRO	2,8
56º	ALHANDRA	2,8
57º	BORBOREMA	2,8
58º	SAO FRANCISCO	2,8
59º	ALCANTIL	2,8
60º	SUME	2,8
61º	AREIA	2,7
62º	ITAPORANGA	2,7
63º	CURRAL DE CIMA	2,7
64º	GUARABIRA	2,7
65º	LUCENA	2,7
66º	CONCEICAO	2,7
67º	MARI	2,7
68º	CURRAL VELHO	2,7
69º	MATO GROSSO	2,7
70º	CRUZ DO ESPIRITO SANTO	2,7
71º	UMBUZEIRO	2,7
72º	SANTA TERESINHA	2,7
73º	DESTERRO	2,7
74º	ITATUBA	2,6
75º	SAO SEBASTIAO DO UMBUZEIRO	2,6
76º	PEDRA BRANCA	2,6
77º	CACIMBA DE AREIA	2,6
78º	LAGOA SECA	2,6
79º	ALAGOA GRANDE	2,6
80º	CABACEIRAS	2,6
81º	BOQUEIRAO	2,6
82º	CASSERENGUE	2,6
83º	PRINCESA ISABEL	2,6
84º	BREJO DO CRUZ	2,6
85º	SAO JOSE DO BREJO DO	2,6

LIVRAMENTO	3,5
MALTA	3,5
MARIZOPOLIS	3,5
MATUREIA	3,5
PILOEZINHOS	3,5
POMBAL	3,5
PUXINANA	3,5
SAO DOMINGOS DE POMBAL	3,5
SAO JOAO DO TIGRE	3,5
SAO JOSE DO BREJO DO CRUZ	3,5
SAO SEBASTIAO DE LAGOA DE ROCA	3,5
SOLEDADE	3,5
TAVARES	3,5
BAIA DA TRAICAO	3,4
CABACEIRAS	3,4
CATOLE DO ROCHA	3,4
DONA INES	3,4
FREI MARTINHO	3,4
MONTADAS	3,4
NAZAREZINHO	3,4
SANTA LUZIA	3,4
SERRA GRANDE	3,4
SERRA REDONDA	3,4
SUME	3,4
AREIAL	3,3
BOM SUCESSO	3,3
CAMPINA GRANDE	3,3
GUARABIRA	3,3
IBIARA	3,3
JUAREZ TAVORA	3,3
JURU	3,3
LAGOA DE DENTRO	3,3
LUCENA	3,3
OLHO D'AGUA	3,3
PIANCO	3,3
PICUI	3,3
RIACHAO	3,3
SANTA TERESINHA	3,3
SANTO ANDRE	3,3
SAO JOSE DE PIRANHAS	3,3
TAPEROA	3,3
ALHANDRA	3,2
BARAUNA	3,2
BARRA DE SANTA ROSA	3,2
CAJAZEIRINHAS	3,2
CAMALAU	3,2

	CRUZ	
86°	UIRAUNA	2,6
87°	PICUI	2,6
88°	ARARUNA	2,6
89°	JERICO	2,6
90°	PATOS	2,6
91°	BAYEUX	2,5
92°	OLIVEDOS	2,5
93°	NATUBA	2,5
94°	MASSARANDUBA	2,5
95°	SAO JOSE DO SABUGI	2,5
96°	CAICARA	2,5
97°	RIACHAO	2,5
98°	SANTA CRUZ	2,5
99°	AROEIRAS	2,5
100°	BELEM	2,5
101°	PIRIPITUBA	2,5
102°	BARRA DE SAO MIGUEL	2,5
103°	BREJO DOS SANTOS	2,5
104°	BARAUNA	2,5
105°	SANTA LUZIA	2,4
106°	SANTA HELENA	2,4
107°	SAO JOSE DO BONFIM	2,4
108°	COREMAS	2,4
109°	POCINHOS	2,4
110°	PILOEZINHOS	2,4
111°	SOBRADO	2,4
112°	JURIPIRANGA	2,4
113°	DAMIAO	2,4
114°	SOLANEA	2,4
115°	JUNCO DO SERIDO	2,4
116°	BOM JESUS	2,4
117°	BANANEIRAS	2,4
118°	RIO TINTO	2,4
119°	CABEDELO	2,4
120°	REMIGIO	2,3
121°	NAZAREZINHO	2,3
122°	JUAREZ TAVORA	2,3
123°	CUITEGI	2,3
124°	DUAS ESTRADAS	2,3
125°	SANTA RITA	2,3
126°	MATUREIA	2,3
127°	PILAR	2,3
128°	ALAGOA NOVA	2,2
129°	TEIXEIRA	2,2
130°	CATINGUEIRA	2,2
131°	INGA	2,2

CASSERENGUE	3,2
CONDE	3,2
CUITE DE MAMANGUAPE	3,2
CUITEGI	3,2
CURRAL DE CIMA	3,2
DAMIAO	3,2
GADO BRAVO	3,2
NATUBA	3,2
PATOS	3,2
PEDRA BRANCA	3,2
RIACHAO DO POCO	3,2
RIO TINTO	3,2
SAO BENTO DE POMBAL	3,2
SERTAOZINHO	3,2
SOUSA	3,2
ARACAGI	3,1
ARARA	3,1
BARRA DE SANTANA	3,1
BREJO DOS SANTOS	3,1
CAAPORA	3,1
CAICARA	3,1
CUBATI	3,1
EMAS	3,1
GURJAO	3,1
MOGEIRO	3,1
OURO VELHO	3,1
PILOES	3,1
PRINCESA ISABEL	3,1
SANTAREM	3,1
SAO JOSE DE ESPINHARAS	3,1
SAO JOSE DO SABUGI	3,1
SAO MIGUEL DE TAIPU	3,1
ALAGOA NOVA	3,0
BONITO DE SANTA FE	3,0
CAJAZEIRAS	3,0
CATURITE	3,0
CRUZ DO ESPIRITO SANTO	3,0
CURRAL VELHO	3,0
DUAS ESTRADAS	3,0
IGARACY	3,0
MONTE HOREBE	3,0
NOVA FLORESTA	3,0
RIACHO DOS CAVALOS	3,0
SALGADINHO	3,0
SANTA HELENA	3,0
SAO JOSE DE CAIANA	3,0

132º	MAE D'AGUA	2,2
133º	SAO JOSE DE PIRANHAS	2,2
134º	NOVA PALMEIRA	2,2
135º	CACHOEIRA DOS INDIOS	2,2
136º	JACARAU	2,2
137º	SOLEDADE	2,2
138º	MULUNGU	2,2
139º	BARRA DE SANTA ROSA	2,2
140º	ALAGOINHA	2,2
141º	CUITE DE MAMANGUAPE	2,2
142º	TRIUNFO	2,2
143º	RIACHAO DO BACAMARTE	2,2
144º	SERRA REDONDA	2,2
145º	SOSSEGO	2,2
146º	NOVA OLINDA	2,2
147º	POCO DE JOSE DE MOURA	2,1
148º	ASSUNCAO	2,1
149º	CUITE	2,1
150º	SAO JOSE DOS RAMOS	2,1

SERRA DA RAIZ	3,0
SOBRADO	3,0
AROEIRAS	2,9
BAYEUX	2,9
BELEM	2,9
CACIMBA DE DENTRO	2,9
CUITE	2,9
ITAPORANGA	2,9
JACARAU	2,9
JUNCO DO SERIDO	2,9
MAMANGUAPE	2,9
POCINHOS	2,9
QUEIMADAS	2,9
REMIGIO	2,9
SAO JOAO DO CARIRI	2,9
SAO SEBASTIAO DO UMBUZEIRO	2,9
SERRARIA	2,9
TEIXEIRA	2,9
UIRAUNA	2,9